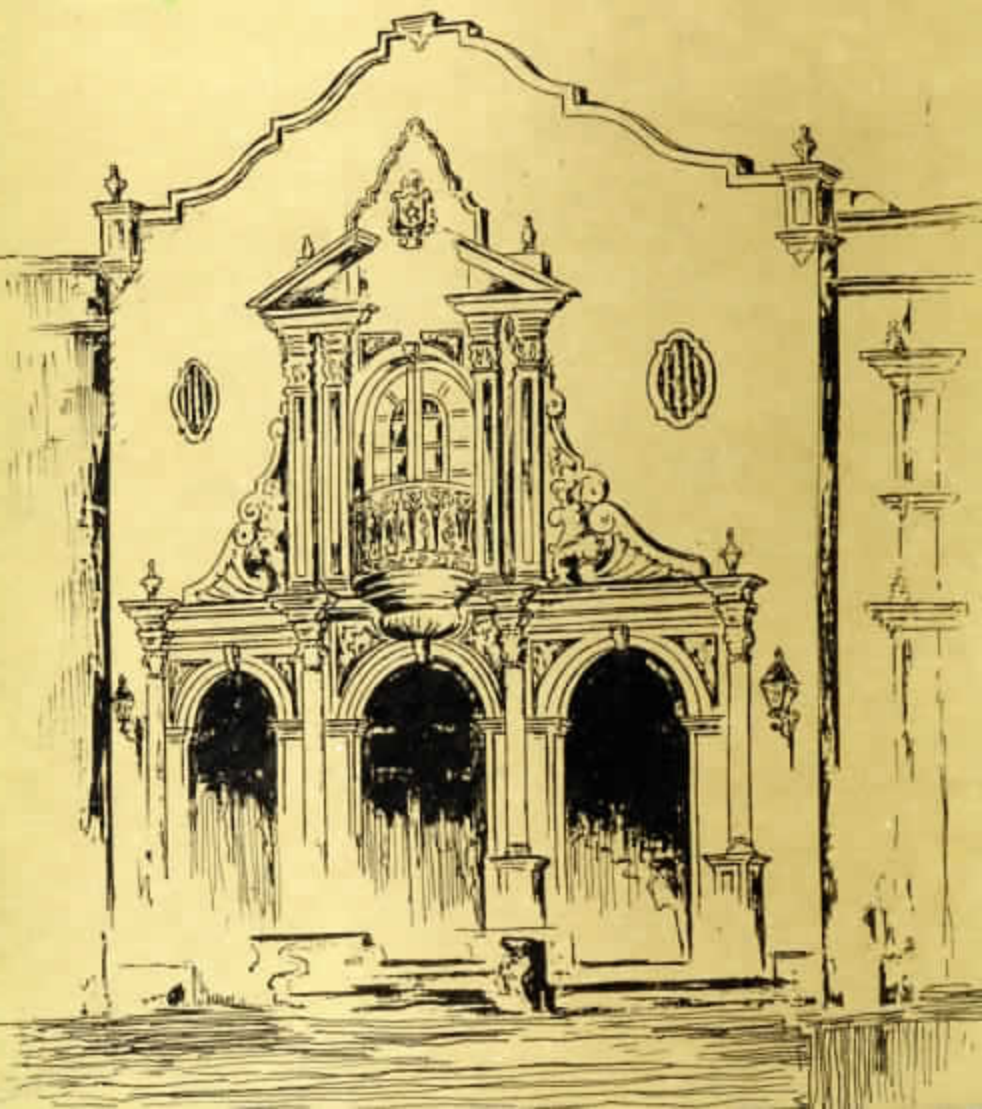


UNIVERSIDAD

CARLOS
TÜNNERMANN
BERNHEIM

HISTORIA Y REFORMA

EDITORIAL UCA
Nicaragua



UNIVERSIDAD: HISTORIA Y REFORMA

UNIVERSIDAD CARLOS
TÜNNERMANN
BERNHEIM
HISTORIA Y REFORMA

PROLOGO

XABIER GOROSTIAGA S.J.



EDITORIAL UCA
NICARAGUA

378.009

T-926

Tünnermann Bernheim, Carlos

La Universidad: historia y
reforma / Carlos Tünnermann B.

-- Managua: Editorial UCA, 1992

168 p.

Prólogo: P. I-IV

1. UNIVERSIDADES-HISTORIA.

2. REFORMA UNIVERSITARIA.

3. PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIO, I.T.

***DANIDA de Dinamarca ha patrocinado la edición de
este libro***

Primera edición: Noviembre 1992

© Carlos Tünnermann Bernheim

© Para la presente edición:

Editorial UCA

Apartado 69

Managua, Nicaragua

Diseño de portada: Agustín Alonso

Dibujo de portada: Rubén Cuadra

Edición al cuidado de José Miguel Paz

Impreso y hecho en Nicaragua

INDICE

| | |
|-------------------|------|
| PROLOGO | 1-IV |
|-------------------|------|

I. LA UNIVERSIDAD EN LA HISTORIA

| | |
|---|----|
| La universidad en la Historia | 11 |
| Métodos de enseñanza | 30 |

II. LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS

| | |
|--|----|
| Las reformas universitarias | 49 |
| Evolución de las estructuras académicas | 51 |
| La Universidad Medieval | 51 |
| La Universidad Colonial hispanoamericana | 51 |
| La Universidad Napoleónica | 52 |
| La Universidad Alemana de Guillermo de Humboldt | 53 |
| La Universidad norteamericana: los departamentos | 53 |
| Las nuevas universidades inglesas | 56 |
| La Universidad de Sussex | 57 |
| La Universidad Abierta | 58 |
| Las nuevas universidades alemanas | 60 |
| Francia | 62 |
| España | 63 |
| Las distintas propuestas para la reforma universitaria | 64 |
| Las reformas académicas de los años sesenta | 66 |
| El informe Atcon | 72 |
| Los Institutos Centrales de la Universidad de Concepción | 73 |
| La propuesta para la Universidad de Brasilia | 75 |
| La universidad interdisciplinar | 77 |
| La universidad-máquina de escribir | 79 |
| Universidad técnica Federico Santa María | 81 |
| Instituto Tecnológico de Monterrey | 82 |

| | |
|--|----|
| Universidad del Valle y Universidad de los Andes | 83 |
| Otras experiencias | 84 |

III. LA FILOSOFIA Y EL DESARROLLO HISTORICO DE LOS ESTUDIOS GENERALES EN CENTROAMERICA

| | |
|---|-----|
| Introducción | 91 |
| Las universidades centroamericanas en la primera mitad de este siglo | 92 |
| El Primer Congreso Universitario Centroamericano | 99 |
| Raíces filosóficas del movimiento en favor de los Estudios Generales en Centroamérica | 103 |
| El desarrollo de los Estudios Generales en Centroamérica | 111 |

IV. LA EDUCACION GENERAL EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA

| | |
|--|-----|
| Antecedentes. | 125 |
| Localización de la Educación General | 129 |
| Verticalismo vs. Horizontalidad. | 130 |
| Vicios | 131 |
| Principios. | 132 |
| Objetivos de la Educación General | 133 |
| Especificación del hombre culto y crítico | 136 |
| Los medios de la Educación General | 136 |
| La cuestión integradora | 138 |
| La cuestión estructural | 138 |
| La Educación General en la Universidad Contemporánea | 144 |

V. LA EDUCACION SUPERIOR DE CARA AL SIGLO XXI

| | |
|--|-----|
| La educación superior de cara al siglo XXI | 151 |
| El acceso a la Educación Superior | 154 |
| La diversificación de la oferta | 157 |
| Consideraciones finales | 165 |

PROLOGO

Este es un libro oportuno y estratégico. Oportuno, porque su publicación coincide con el inicio de un profundo proceso de Reforma Universitaria en Nicaragua promovido por cada una de las Universidades en el marco del CNU, Consejo Nacional de Universidades. Es estratégico porque permite ubicar la Reforma Universitaria en la historia de las Universidades, en la experiencia acumulada y en esta dialéctica repetitiva de los problemas en torno a ejes permanentes desde el propio origen de la Universidad en el Siglo XI. El libro de Tünnermann comprueba la sorprendente continuidad de la problemática universitaria a través de la historia. Estratégico también porque se enfrenta con una visión prospectiva al reto de la Universidad para el S. XXI.

El autor es posiblemente uno de los expertos con más experiencia acumulada sobre la problemática universitaria en América Latina. Su visión Latinoamericana se complementa en los últimos años por su trabajo de asesoría técnica en la propia UNESCO. Carlos Tünnermann, dotado de una extraordinaria disciplina académica nos ofrece como una contribución a las Universidades esta mezcla de investigación, reflexión histórica y propuestas sobre la Reforma Universitaria a fin del S. XX.

Tünnermann recorre el proceso de transformación de la institución universitaria desde su fundación, hasta llegar a la Reforma de Córdoba 1918 y actualizar el hecho de la Reforma Universitaria con sus logros y limitaciones, en la perspectiva de la crisis universitaria Latinoamericana, Centroamericana y Nicaragüense en nuestros días.

Entre los cambios estructurales acaecidos en los últimos años, quizás el de más profunda permanencia estructural sea el de la revolución tecnológica. La revolución tecnológica ha creado un crecimiento geométrico de la brecha histórica que ha separado a las metrópolis de las colonias, y en nuestros días al Norte del Sur. El eje de acumu-

lación moderno radica en la "intensidad del conocimiento", en ésto que los especialistas han llamado la "acumulación flexible", que permite acumular no sólo en los sectores tradicionales, productivos y financieros, sino en el entrecruce de estos sectores, en las áreas y eslabones que vinculan la globalidad económica, tanto por la informática como por los servicios conexos. Esta flexibilidad de la acumulación moderna está fundamentada en la especialidad del *know how*, de la intensidad de conocimiento, que es actualmente la principal fuerza y dinámica de la concentración y centralización tanto del poder económico, político, financiero como militar.

No sólo las Universidades de América Latina, sino el sistema universitario mundial está hoy acosado y sofocado por la intensidad de estos grandes cambios, y por la capacidad de concentración y centralización del poder sobre los mismos cambios.

La Autonomía Universitaria está asediada tanto por la escasez de recursos financieros como por la capacidad del mercado de absorber y mercantilizar el propio conocimiento y la propia Autonomía Universitaria.

La Reforma Universitaria que se inicia en Nicaragua, coincide con un proceso de profundas transformaciones universitarias en Centroamérica y en América Latina, y debe ser ubicada en este fenómeno global de fin de siglo.

Por otro lado la profunda crisis económica, política, y de identidad nacional en la que se encuentra Nicaragua, con carencia de un proyecto nacional y una interferencia foránea como pocas veces ha conocido el país, no facilitan sino que conflictúan la Reforma Universitaria.

En otro sentido, la reciente crisis universitaria de la lucha del 6%, ha creado una dinámica y unidad, nueva en la Universidad, que si consiguiera encauzarse constructivamente pudiera dar inicio a la construcción de una plataforma universitaria, que no sólo fungiese como forjadora de una nueva generación para la paz, la reconstrucción y el desarrollo democrático, sino que sirviese también como una plataforma de consenso nacional, de propuestas técnicas, económi-

cas y sociales, a la vez que, para recrear una cultura que pudiera llamarse en el futuro una genuina cultura nacional. La polarización del país también ha dividido la cultura tanto como la identidad, lo cual es una de las causales más profundas de la dificultad de encontrar un consenso y un proyecto nacional.

Universidad: Historia y Reforma de Carlos Tünnermann se enmarca dentro de estos entretelones complejos del escenario nacional. La Universidad quiere jugar el papel protagonista, reconociendo las profundas limitaciones heredadas por años de una conflictividad que no permitió que la Universidad fuese una *realidad para sí*, de forma que pudiera encontrar su esencia más profunda que es su proyección nacional *fuera de sí*. La endogamia universitaria, ante los difíciles condicionamientos sociales, políticos y económicos, es la principal tentación que debe superar la Universidad. La reflexión histórica sobre las Universidades que nos presenta el Dr. Carlos Tünnermann no es un mero trabajo teórico o histórico abstraído de la problemática actual. Constantemente Carlos Tünnermann levanta los temas conflictivos en la fundación de las Universidades teniendo como trasfondo la problemática a la que éstas se enfrentan en el día de hoy, y en especial a la problemática a la que se enfrenta la Universidad en Nicaragua.

Este libro puede jugar un papel histórico no sólo en esta Reforma Universitaria sino también ayudando a reflexionar sobre el sentido que tiene la Educación Superior para la pacificación, reconstrucción y profundización de la democracia en el país. Mucho más en los momentos en que el país se ve envuelto en una avalancha neoliberal, que pretende construir el futuro en base a las fuerzas del mercado y la liberalización total de la economía del país. La esencia de la competitividad de un país está en sus recursos humanos, y la fuente principal de estos recursos es la Educación Superior integrada a todo un proyecto de Educación Nacional, que parte desde los primeros pasos en la educación Primaria, y en la investigación y acumulación de capital humano capaz de enfrentarse a la globalización internacional. Esta es la oportunidad y el reto de la Reforma Universitaria y del propio país.

La Universidad nació como una entidad internacional, con un carácter superior a las propias naciones. Fue un elemento constitutivo del Estado y de la Nación pero superó a ambos. Hoy la Universidad es un elemento fundamental para el carácter global que tiene que tener la soberanía y la identidad nacional en una era de unificación tecnológica y comercial. En este carácter de "Universitas", de Universalidad, que vincula la interdisciplinaridad y la internacionalización del conocimiento, la Universidad es un elemento fundamental para dos características de fin de siglo: 1) la *democratización del conocimiento* que permita la democratización de las relaciones internacionales; 2) el método dialéctico que permita cuestionar y mantener una pregunta ética permanente e insistente sobre el tipo de sociedad que se está construyendo. La profunda crisis de civilización que estamos viviendo, al final de la llamada guerra fría, requiere recuperar el método dialéctico de Pedro Abelardo en el inicio del sistema Universitario, "poniendo constantemente en cuestión lo que hacemos, como llave primera de la sabiduría". Esta sabiduría es más fundamental que la propia inteligencia que puede formar y conformar la Universidad.

La UCA se honra publicando este libro de Carlos Tünnermann como primer fruto de su nueva Editorial Universitaria, rindiendo también un homenaje a este educador nacional, asesor y amigo permanente de la UCA.

Xabier Gorostiaga SJ
Rector UCA

I

LA UNIVERSIDAD EN LA HISTORIA

LA UNIVERSIDAD EN LA HISTORIA

La Universidad, tal como hoy la conocemos, surgió en la Baja Edad Media, como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval que tuvo lugar al concluir el ciclo histórico de las invasiones bárbaras. "Las universidades, como las catedrales y los parlamentos, dice Charles Homer Haskins, son un producto de la Edad Media europea. Los griegos y los romanos, aunque parezca extraño, no tuvieron universidades en el sentido en el cual la palabra ha sido usada en los últimos siete u ocho siglos. Ellos tuvieron educación superior, pero los términos no son sinónimos. Mucha de su instrucción en leyes, retórica y filosofía sería difícil de superar, pero no estuvo organizada en instituciones permanentes de enseñanza. Un gran maestro como Sócrates no otorgaba diplomas; si un estudiante moderno se sentara a sus pies por tres meses seguramente le demandaría un certificado". (1)

A su vez, otro eminente estudioso de la historia de las universidades, el Profesor Hastings Rashdall, de la Universidad de Oxford, autor de la ya clásica obra en cuatro tomos sobre las Universidades de Europa en la Edad Media (1895), afirma que la idea propiamente dicha de Universidad es esencialmente medieval, y que es curioso observar cuan ampliamente esa idea continúa aún dominando nuestros modernos esquemas educativos.

Si bien el criterio acerca del origen medieval de la institución universitaria es el generalmente aceptado, eso no significa desconocer, al menos como valiosos precedentes, a toda una serie de entidades educativas que florecieron en el Mundo Antiguo, tanto en el Occidente como en el Oriente.

En la tradición educativa asiática, por ejemplo, nos encontramos con las llamadas "*Escuelas Brahmánicas*", que el "Aprender a Ser" de la UNESCO considera como las universidades más antiguas del mundo, pues "dieron de entrada el ejemplo perfecto de una educación fundada en la filosofía y la religión, pero al mismo tiempo pivotando en el estudio de las matemáticas, de la historia, de la astronomía y hasta de las leyes de la economía". Sin embargo, no

fueron escuelas abiertas a todos. Precisamente, la educación budista apareció "como reacción contra el espíritu de casta y el monopolio educativo de los brahmanes, sin poder escapar ella misma después a la rigidez". (2) La educación superior india, según varios autores, hizo importantes aportes en los campos de la medicina y de las matemáticas, pero "se dedicó fundamentalmente a desentrañar el mundo interior del individuo, dejando a un lado consideraciones más prácticas". (3)

En la China, la invención del papel y de la imprenta se unieron a la escritura para impulsar un apreciable desenvolvimiento de la educación superior, las ciencias y la tecnología, cuyos aportes permanecieron desconocidos para el mundo Occidental, dado el aislamiento en que por siglos vivió esa civilización (brújula, pólvora, etc). Pero la educación estaba dominada en general, por la lectura, recitado e interpretación de los textos del confucianismo, sincretizado, a partir del siglo X, con el budismo y taoísmo. El establecimiento del mandarinato estimuló los estudios, ya que no se podía acceder al grado de mandarín sin cruzar y aprobar estudios superiores. "Hacia los siglos VI y VII la educación superior alcanza su mayor desarrollo. Para entonces existieron verdaderos doctorados (Kiu) en Letras Clásicas, Derecho, Caligrafía y Matemáticas. También había exámenes para obtener permiso para el ejercicio de la Medicina". (4) Los aspirantes a ejercer cargos en la administración imperial debían cursar estudios que duraban nueve años. Posteriormente, la supresión de las oposiciones para acceder al mandarinato y la sumisión burocrática al Emperador condujeron al estancamiento científico y literario.

Otro antecedente valioso, que frecuentemente he citado, es la *Escuela de Alejandría*, fundada en Egipto por Ptolomeo Soter (Siglo XIII antes de Cristo), donde brilló el genio de Euclides, y su célebre *Biblioteca de Alejandría*, que no solo fue en su época la más grande del mundo conocido (más de medio millón de rollos de papiro) sino que, en realidad, era todo un complejo educativo que hizo de Alejandría un emporio cultural del helenismo, del judaísmo y del cristianismo. Por cierto que en la actualidad la UNESCO encabeza un esfuerzo mundial para reconstruir la famosa Biblioteca, destruida durante la invasión de Julio César (Año 48 a. C.).

En el mundo greco-romano también cabe mencionar otros preciosos antecedentes. La fama y prestigio de las Escuelas de Filosofía

atenienses (siglo IV a. C.) llevan a Pedro Henríquez Ureña a sostener que la Universidad es una "herencia misteriosa de Grecia a la civilización moderna. Es la reaparición del pensamiento libre y de la investigación audaz que abrieron su palestra bajo los pórticos de Atenas; el espíritu curioso y ágil de la Academia y del Liceo reaparecen más tarde en las turbulentas multitudes internacionales, rebeldes a las sanciones de la ley local, que se congregan clamorosas en torno a los estudios de Bolonia, de París, de Oxford, de Cambridge". (5)

Cabe recordar, que los griegos no consideraron la educación como responsabilidad del Estado sino como asunto meramente privado. Las Escuelas Atenienses eran de carácter particular. La más antigua es la *Escuela de Pitágoras* (siglo VI a.C.). Pitágoras de Samos es, para la cultura occidental, el primer matemático, pues se dedicó a la investigación de las matemáticas puras desligadas de sus aplicaciones prácticas, como por ejemplo la medida de terrenos o el comercio. En Pitágoras las matemáticas se convierten en principios explicativos de la armonía musical, del movimiento de los astros y de toda la realidad. Su pensamiento influyó en la teoría de las ideas-números de Platón.

A partir de Pericles la educación y la cultura, experimentan un gran esplendor en Atenas, cuya hegemonía se hace sentir en todo el mundo griego. Los sofistas, maestros de oficio, aprovechan el auge cultural para cobrar exageradamente por sus servicios.

Bajo el lema de que "el hombre es la medida de todas las cosas", el sofista Protágoras sostenía que la naturaleza humana junto al conocimiento de la experiencia hacen la educación. Fueron los sofistas quienes diseñaron el curriculum de las *siete artes liberales* (el famoso trívio o *trivium*, con sus tres disciplinas literarias: gramática, retórica y dialéctica; y el cuádrivio o *cuadrivium*, con sus cuatro asignaturas científicas: aritmética, geometría, astronomía y música) que habrían de perdurar por varios siglos en la educación superior del mundo, como fundamento de la enseñanza clásica. Pero, saturada de silogismo falsos y de un enciclopedismo superficial, la enseñanza superior de los sofistas entró en total descrédito y dio paso a la aparición de "la más extraordinaria sucesión de hombres, escuelas e ideas originales que conoce la humanidad, simbolizada por la trilogía Sócrates-Platón-Aristóteles".

Sócrates, cuyo "conócete a tí mismo" implica abandonar el estudio de la realidad y replegarse en el conocimiento de sí mismo, fue

principalmente un moralista que identifica el saber con la verdad. El hombre al conocer la virtud se identifica con ella. Su método de enseñanza es la "mayéutica", que como la partera (de donde se deriva el nombre) ayuda a nacer en cada sujeto la virtud y el conocimiento que tiene soterrados, a través del diálogo y de preguntas hábilmente formuladas. (6)

Pero Sócrates, a diferencia de Platón y Aristóteles, careció de un lugar o sitio fijo donde impartir sus enseñanzas. Sus aulas fueron las plazas de Atenas, el Agora. En cambio, Platón fundó su escuela que debía durar nueve siglos en los jardines de Academo, por lo que fue conocida, como "*la Academia de Platón*". Aristóteles, tras haber sido veinte años discípulo de Platón (desde los 17 años hasta la muerte del Maestro), con el apoyo de Alejandro Magno fundó el "*Liceo o Gimnasio de Atenas*" en el año 335 a. C. Ambas escuelas son consideradas como los más valiosos antecedentes de la Universidad por su continuidad, por el carácter sistemático que tuvieron sus estudios y por haber dispuesto de una sede material. El Liceo de Aristóteles (así llamado por estar situado extramuros, cerca del templo de Apolo Liceo), representó el compendio de la sabiduría de la época. Por el énfasis que puso en la sistematización del conocimiento, la investigación de nuevos conocimientos con la ayuda de la observación y la lógica, Aristóteles es considerado como el padre del método científico, el método por excelencia del quehacer de las Universidades. Pero ni la Academia ni el Liceo practicaban exámenes o evaluaciones, ni otorgaban títulos o diplomas. Tampoco conferían grados académicos ni la licencia para enseñar. La "*licentia o facultas docendi*", que más tarde confirieron las Universidades medievales, no tiene antecedentes en la antigüedad clásica. Es una institución completamente nueva, afirma Rodolfo Mondolfo.

Fue a los romanos, con su extraordinaria capacidad organizativa, a quienes correspondió la misión de otorgar carácter público a la antigua enseñanza privada o libre de los griegos. Las "*escuelas jurídicas*" del Imperio romano tuvieron, algunas de ellas, carácter público estatal, aunque tampoco otorgaban títulos o grados académicos. Estas escuelas estaban espacidas por todo el Imperio y algunas de ellas cercanas a bibliotecas famosas, como la Octaviana y la Palatina en Roma, con excepción del Derecho y parcialmente la literatura y la retórica, la enseñanza se impartía en griego y generalmente por profesores griegos, salvo el derecho. Cabe recordar que

la cultura latina fue durante mucho tiempo sufragánea de la griega, a excepción de las Ciencias Jurídicas, en las cuales Roma superó a Atenas e hizo aportes a la cultura universal mediante la invención de muchas de las instituciones jurídicas que aún mantienen su vigencia, como la hipoteca y las normas fundamentales de las obligaciones y contratos, para mencionar las más conocidas.

No podemos concluir estas referencias a las experiencias educativas consideradas como precursoras de la Universidad, sin aludir al extraordinario aporte de la cultura árabe, hasta el punto que hay quienes sostienen que las primeras Universidades fueron de origen árabe, por la enorme importancia que en su época tuvieron los grandes centros culturales árabes del siglo IX de Bagdad y del Califato de Córdoba en España, provistos de ricas bibliotecas y observatorios astronómicos, y porque practicaban exámenes y conferían diplomas profesionales, aunque no la autorización para enseñar. (7) Cabe también mencionar, hacia el siglo X, la famosa Escuela de traductores de Toledo, donde convivieron y enseñaron juntos árabes, cristianos y judíos. Corresponde subrayar que los árabes absorbieron la cultura griega que más tarde difundieron en tierras españolas. En el Cairo (Egipto) la Mezquita de El-Azhar albergó, desde el año 988, la más antigua institución de educación superior islámica que todavía sigue funcionando, famosa por sus enseñanzas de teología ortodoxa, gramática, retórica, matemáticas, literatura, lógica y jurisprudencia.

Los historiadores subrayan que la cultura islámica tuvo sus bases más firmes en la ciencia griega e india, pero sus aportes originales fueron también extraordinarios. Los árabes introdujeron en Occidente los números indios, con el sistema decimal y la noción del cero, lo cual revolucionó las matemáticas, produjo el desarrollo del álgebra y permitió la construcción de las primeras tablas astronómicas y trigonométricas. Sin embargo, fue en el campo de la medicina donde la ciencia árabe alcanzó sus más altas cumbres en relación con el saber de los pueblos precedentes y de sus contemporáneos.

"La clínica, la farmacia, la oftalmología, la obstetricia, la terapéutica y la organización hospitalaria en especial deben mucho a la cultura islámica". (8) Basta mencionar los nombres de Avicena, Abulcasim, Avenzoar, el médico-filósofo Averroes y el judío-español Maimónides, cuyos nombres simbolizan la edad de oro de la cultura islámica. Avicena, Averroes y Maimónides actualizaron las ense-

ñanzas de Aristóteles e intentaron llegar a la fe por la razón, superando así la fe absoluta del platonismo y preparando el camino al Occidente cristiano y a la Escolástica, que más tarde encabezarían Alberto Magno y Tomás de Aquino. En la literatura no es posible dejar de mencionar al poeta Omar Kayam y al recopilador de "Las Mil y una Noches"

En la Alta Edad Media la situación de Europa era deplorable y sin duda mostraba un gran atraso cultural, educativo y científico en relación con los otros pueblos de la cuenca misma del Mediterráneo y del Oriente.

Asediada por los magiares, de origen mongol, los moros y los sarracenos, Europa, carecía de las condiciones para el adelanto cultural, dada la gran inestabilidad que caracterizaba su vida. Era inevitable, dicen los autores, que la cultura languideciera y declinara en épocas de tanta perturbación. Al amparo de la Iglesia, los restos de la civilización del Mundo Antiguo encontraron refugio en los monasterios y abadías, donde gracias a la admirable obra de los órdenes monásticos y de los frailes copistas se salvó para Occidente el legado de la cultura clásica greco-latina. En los conventos surgen las *escuelas monacales*, con sus dos secciones: la *schola interior o claustralis* y la *schola exterior o secularis*. Más tarde aparecen las escuelas episcopales o capitulares, en los obispados. Pero, aun así, hasta el siglo X Europa fue menos desarrollada que Bizancio y los Califatos. Mientras los europeos vivían en profunda ignorancia, los árabes dominaban la antigua cultura griega.

Una fecha clave en la historia de Europa es el año 732, cuando tuvo lugar la batalla de Poitiers en la cual Carlos Martel infligió una aplastante derrota a los sarracenos, dueños ya de España, e impidió que éstos se apoderaran también de la Europa Central. A su vez, el Emperador Enrique el Pajarero, contuvo a los magiares al derrotarlos en el año 933.

Carlos Martel, el vencedor de los sarracenos, funda la dinastía carolingia, cuyo más famoso miembro fue el Emperador Carlomagno (768-814) quien, bajo su autoridad, logra dar cierta unidad a los pueblos que reemplazaron al Imperio Romano y propicia un despertar educativo, intelectual y cultural, conocido como el Renacimiento Carolingio. Carlomagno concibió un plan que le permitió unificar los grupos, tan diversos en su origen como en su cultura. La escuela le pareció el único instrumento capaz de civilizar y dar homogeneidad

al variado conjunto de poblaciones, entre las que figuraban desde la culta Italia hasta las más bárbaras tribus nórdicas. Convocó a su corte a los más connotados sabios de su época y gracias al empeño de su Ministro Alcuino funda la *schola palatina* (Escuela del Palacio), donde se impartía el trivio y el cuadrivio y se investigaba en el campo de la gramática. Por haber creado esta Escuela o Academia, algunos atribuyen a Carlomagno la fundación de la Universidad, pero las investigaciones más a fondo sobre el quehacer de dicha Escuela, que por lo demás tuvo una corta existencia, desvirtúan esta suposición. (9)

Entre los historiadores hay consenso en sostener la tesis de que las Universidades brotaron de la atmósfera social y cultural de la sociedad europea occidental urbana de los siglos XI y XII.

"La Universidad, dice el académico búlgaro Pepka Bojadjeva, se fue formando dentro de las condiciones de la sociedad europea occidental de los siglos X y XI y correspondió a las estructuras sociales existentes. Tal institución social no tuvo paralelo ni en el cultísimo mundo griego antiguo, ni en la rica y educada sociedad bizantina del siglo X, ni entre los árabes conocidos por sus grandes logros científicos en los siglos IX y X". (10)

La Universidad, tal como hoy la conocemos, surgió en la época medieval, concretamente a mediados del siglo XII, aunque su apogeo se produjo en el siglo siguiente. Como toda institución social, las Universidades no emergieron *ex nihilo*. Surgieron dentro de un contexto socioeconómico y cultural, que les imprimió sus rasgos fundamentales. Las circunstancias sociales prevaletientes a mediados del siglo XII y principios del siglo XIII, dieron lugar a la creación de las primeras Universidades, algunas de las cuales simplemente brotaron, sin que se pueda determinar con precisión quién las fundó ni cuándo exactamente se constituyeron. "Como institución social específica, corresponde a las estructuras de la pequeña ciudad europea medieval; como empresa cultural y espiritual es inseparable del Renacimiento de los siglos XI y XII".

¿Cuáles fueron esas circunstancias, tan determinantes para la creación de esta institución, nueva para el mundo? Los analistas de la historia de la Universidad suelen mencionar las siguientes: a) el aumento de la población que se dio entre los siglos XI y XIV y que desembocó en una creciente urbanización. La urbanización representa, dentro del proceso dialéctico, un cambio cualitativo, pues la

constitución de ciudades de cierta magnitud da origen a diversos procesos, reveladores de una mayor complejidad social, intercambios de costumbres, bienes e ideas; especialización de las actividades laborales y aparición de los gremios; nuevas y mayores demandas educativas; organización de las comunas, etc.; b) los cambios en la organización social, consecuencia de los cambios en las estructuras económicas. El corporativismo, que engendró los gremios y las comunas, fue concomitante al proceso de urbanización; c) el surgimiento de un extraordinario afán de saber, sólo comparable con el que prevaleció durante el Renacimiento y la Ilustración, decisivo para el nacimiento de las Universidades. Tal afán generó una mayor demanda de educación, dando lugar incluso a las migraciones estudiantiles, típicas de los primeros tiempos de la vida universitaria europea, cuando verdaderas multitudes de jóvenes se trasladaban de una ciudad a otra para escuchar las lecciones de los maestros más célebres; d) la aparición de un nuevo oficio: el oficio de enseñar, nacido al lado de los otros oficios en el seno de las ciudades, como respuesta a las nuevas demandas creadas por el proceso socio-cultural. El maestro dedicado al oficio de enseñar era un artesano más en aquel mundo medieval de hombres-artesanos y comerciantes. "El nuevo gremio de maestros y discípulos dedicados a la vida intelectual es el efecto de un proceso de organización y legitimación como el de los restantes oficios. Este proceso de legitimación y organización identificará y distinguirá socioculturalmente la actividad de estudiar y enseñar. Pero este derecho de enseñar hasta entonces estaba en manos del Estado y sobre todo de la Iglesia, razón por la cual las pretensiones de este nuevo gremio inquietan a los poderes laicos y religiosos. El gremio de los intelectuales irá conquistando progresivamente a través de luchas sucesivas y azarosas, un lugar en la sociedad. Es aquí donde comienzan las luchas de la Universidad, que aún hoy contemplamos, por la autonomía, por el derecho de enseñar y aprender libremente". (11)

La fundación de las ciudades, que en un principio (los "burgos") surgieron en torno al castillo del señor feudal buscando su protección, influyó mucho en los cambios sociales y culturales que dieron origen a la Universidad. La amenaza de las invasiones bárbaras había obligado a construir ciudades fortificadas, que propiciaron la formación de un ambiente urbano y la aparición de una nueva clase social: la de los burgueses, o sea la de los habitantes de los burgos.

De ahí que algunos ensayistas ligen la aparición de la burguesía con el nacimiento de las Universidades. Tal es el criterio del profesor chileno Galo Gómez Oyarzún, quien sostiene que las Universidades nacieron a la sombra del movimiento social que a partir del siglo XI produce el desarrollo de esta nueva clase social, en pugna con el esquema tradicional de la sociedad feudal. "Al margen del noble, del religioso y del campesino, que constituyen los tres arquetipos humanos de los primeros siglos de la Edad Media, surgen los burgueses, es decir, los hombres cuyo quehacer no es la guerra, ni la oración, ni el cultivo de los campos, sino el comercio y la artesanía. La ciudad medieval se convirtió en el centro de la actividad comercial, de intercambio de productos y desde allí arrancó una extraordinaria transformación. De fortaleza feudal se convirtió en mercado. Sus habitantes, los burgueses, acabaron por fundirse en una clase predispuesta a la vida pacífica y urbana, bien distinta de la guerrera y rural de la nobleza. Este acontecimiento produjo un vuelco importante en la economía y en las relaciones entre las clases, lo que necesariamente tenía que repercutir en la educación. Con la aparición de la burguesía, emergió un nuevo tipo de escuelas. Si hasta el siglo XI habían sido suficientes las escuelas de los monasterios, ahora no bastaban, haciéndose así más necesarias las ya existentes escuelas catedrales, pasando la enseñanza "de manos de los monjes, a manos del clero secular". La naciente burguesía aunque clase en sí, no era todavía clase para sí, "es decir, carecía de la conciencia de sus intereses como distintos y opuestos al feudalismo". Pero esta nueva clase exigió su participación en la educación y se sirvió de la escuela catedralicia que fue, en el siglo XI, el germen de la Universidad. Pero, es necesario dejar establecido que la burguesía sólo aspiraba a ocupar un lugar dentro del régimen feudal, "no tenía entonces la más mínima intención revolucionaria". (12)

A su vez, los profesores norteamericanos William Boyd y Edmund King, en su conocida obra *"Historia de la Educación"*, explican el nacimiento de las universidades en los términos siguientes: "No es exagerado decir que lo más característico de la vida y el pensamiento medievales debió su origen al desarrollo de las ciudades. Dentro de sus murallas, los ciudadanos adquirían un cierto grado de independencia que crecía constantemente. Formaban consejos para el manejo de sus asuntos comunes, y corporaciones para la protección y regulación de sus oficios; y con una autonomía progresivamente

creciente se liberaron poco a poco de las restricciones más fastidiosas que les imponían los grandes señores de la Iglesia y el Estado. El nuevo movimiento cívico pronto se hizo sentir en la esfera de la educación. Una de sus consecuencias fue el gran crecimiento del número de escuelas. Pero el simple hecho de que la población ciudadana se interesara vivamente en ellas, y que en muchos casos llegara a adquirir participación en su mantenimiento y administración, provocó la aparición de una gran diferencia en cuanto a su espíritu. A pesar del control clerical, las escuelas se hicieron, inevitablemente, cada vez más seculares en su carácter.

Hacia el fin de la Edad Media, algunas inclusive escaparon de las manos de la Iglesia y se transformaron en instituciones puramente municipales. Sin embargo, no son las escuelas de gramática ni las aún más humildes escuelas de canto, sino las nuevas escuelas de altos estudios (primeramente llamadas *studia generalia*, y posteriormente conocidas como "universidades") las que muestran los efectos más notables que tuvo el desarrollo de las ciudades medievales en la educación. Es imposible asignar una fecha exacta al origen de las universidades, por la simple razón de que la primera de ellas debió crecer durante un considerable período antes de llegar a serlo. Lo más que puede decirse es que, en algún momento, alrededor del siglo XII, los estudiantes que provenían de diferentes países comenzaron a aglomerarse en número considerable en determinadas ciudades que habían adquirido fama por la instrucción que sus escuelas proporcionaban en algún campo particular como medicina, derecho o teología.

Algunas de estas ciudades, más afortunadas que las demás por contar con grandes maestros, o favorecidas por alguna particularidad en cuanto a su situación geográfica, consiguieron mantener su atractivo; y sus escuelas comenzaron a organizarse como instituciones permanentes, bajo formas de gobierno que suministraban seguridad a estudiantes y maestros, y consiguieron un claro reconocimiento de parte de las autoridades eclesiásticas y civiles. En este grupo, entre otras menos ilustres, se contaban Bolonia, París y Oxford, las grandes universidades "madres" que proporcionaron el modelo para las universidades que surgieron en todas las regiones de Europa en el correr de unos pocos siglos posteriores. La íntima conexión entre las universidades y el crecimiento de la independencia cívica se demuestra por el hecho de que fué en aquellas regiones de Europa

Meridional, cuyos municipios fueron mas libres y vigorosos donde el movimiento universitario se extendió con mayor rapidez". (13)

Tales fueron las circunstancias que dieron lugar al nacimiento de la nueva corporación, la "*universitas*", es decir, el gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes. La primera denominación que recibieron estas comunidades fue la de *Studium* (Estudio), que se amplió a *Studium generale* (Estudio General) para indicar tanto su carácter de centros de instrucción reconocidos, como su condición de escuela abierta a todos, accesible, en principio a toda clase de personas y, lo que era más importante, a todas las "naciones". También hacía alusión a la validez universal de los títulos (*ius ubique docendi*). Después aparece el uso de la palabra *Universidad*, derivada de la voz latina *universitas*, cuyo origen hay que buscarlo en el Digesto romano donde la *universitas* es lo contrario de los *singuli*, y significa el conjunto de los seres particulares o elementos constitutivos de una colectividad, distinta de los individuos que la integran. "En el lenguaje legal del derecho romano, "Universidad" era la unión organizada de agentes con intereses comunes y estatus jurídico independiente." En la Edad Media la palabra servía para designar a los gremios, corporaciones o fraternidades integradas por personas dedicadas a un mismo oficio, entre quienes cabía distinguir los maestros (*magistri*) de los aprendices (*discipuli*). La totalidad o corporación de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes constituyó la "*universitas magistrorum et scholarium*", o sea el gremio de los maestros y discípulos, considerados en su conjunto, con privilegios y fueros propios, o separadamente: *universitas magistrorum* y *universitas scholarium*. "La formación de corporaciones de maestros y discípulos era completamente congruente con las principales tendencias de la forma de vida medieval. Hay en principio una semejanza entre la situación de la aparición de las Universidades y la de las corporaciones de comerciantes y artesanos".

Posteriormente, el término *universitas* sirvió para referirse a la institución como tal y sólo bastante tardíamente para aludir a la universalidad de la enseñanza de todas las ramas del conocimiento. Conviene reproducir aquí una de las más antiguas definiciones, la del Rey Alfonso X, el Sabio, en las Siete Partidas: "*Estudio* es el ayuntamiento de maestros y escolares que es hecho en algún lugar

con voluntad y con entendimiento de aprender los saberes". Puede ser *General* (establecido por el Papa, el Rey o el Emperador) y *Particular*, por un Maestro.

Constituidos en gremios o corporaciones, los maestros y los estudiantes se empeñaron en ampliar sus inmunidades de parte de la Comuna y asegurarse la protección de las jerarquías superiores (Papa o Emperador) frente a cualquier intento de la Comuna destinado a limitárselas. En las repúblicas italianas de esa época, los ciudadanos no disfrutaban de derechos civiles en otra ciudad. Los extranjeros se hallaban indefensos frente a los abusos de los posaderos, comerciantes y autoridades locales. Los miembros de la corporación universitaria eran en su mayoría extranjeros. Las primeras gestiones fueron encaminadas a asegurarles derechos similares a los de los ciudadanos. Pero luego, llegaron a disfrutar de prerrogativas excepcionales, tales como la exoneración de impuestos y servicios a los que estaban sometidos los ciudadanos corrientes; derecho a una jurisprudencia especial, la interna de la Universidad, que les sustraía de la jurisdicción de la Comuna; libertad de movilización, etc... Los primeros privilegios provinieron del hecho de que casi todos los estudiantes y maestros eran miembros del clero (*clerigi*) o personas pertenecientes a la nobleza, que de por sí ya gozaban en las ciudades de ciertas prerrogativas. Al aumentar el número de Universidades y ampliarse el de estudiantes no clérigos fue preciso establecer inmunidades adicionales. Recordemos que las Universidades nacieron ligadas más al concepto de "Cristiandad" que de "Estado Nacional". Fueron muy "internacionales" en sus orígenes. Por eso el idioma era latín y los estudiantes se movían con gran facilidad de una Universidad a otra. En cierta forma, fueron instituciones "*européas*" más que nacionales. Será después que se constituirán como entidades "*estatales-nacionales*". La primera Universidad estatal fue la de Nápoles, fundada en 1224 por el Emperador Federico II.

Las recién fundadas Universidades disponían, además, de un arma muy eficaz para defenderse de los abusos de los dueños de las posadas y de las autoridades municipales: la *dispersio* o *secesión*, es decir, la amenaza de trasladarse a otra ciudad que les garantizara sus prerrogativas. Como generalmente estas corporaciones universitarias carecían de edificios propios y de instalaciones como bibliotecas, laboratorios, etc. y el idioma que usaban (el latín) servía en

cualquier país, les era fácil cumplir su amenaza si las autoridades de la ciudad no las complacían. Precisamente, en los primeros siglos de la existencia de la Universidad, estas secesiones de estudiantes o maestros fueron una de las causas de la creación de nuevas Universidades: de un éxodo de estudiantes y maestros ingleses de la Universidad de París surgió la Universidad de Oxford (1167), la que, a su vez y por igual vía, engendró a Cambridge (1209), una secesión de estudiantes de Bolonia dio lugar al nacimiento de la Universidad de Padua (1222); otra surgida en la Escuela de Salerno condujo a la creación de la Universidad de Nápoles (1224), etc.

Algunos sostienen que la primera Universidad fue la de Salerno (siglo XI), pero lo cierto es que Salerno no pasó de ser más que una Escuela de Medicina y no una verdadera Universidad. Es así que la gloria de ser la primera Universidad que conoció el mundo suele reservarse a la Universidad de Bolonia, donde si bien los estudios jurídicos tenían preeminencia, a su lado también se impartían los de filosofía, teología, matemáticas y astronomía, medicina y farmacia. Suele aceptarse el año 1119, o sea a principios del siglo XII, como la fecha más aproximada de la fundación de la Universidad de Bolonia. Otros dicen que 1088 (fecha oficial de la creación de la Escuela de Derecho). La siguiente sería la de París (1150), Oxford (1167), Palencia (1208), Cambridge (1209), Salamanca (1220), Nápoles (1224), Heidelberg (1385), Alcalá (1508). Entre las más antiguas están también las de Praga y Viena.

Muy pronto, dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*). La Universidad de Bolonia surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración influyera notablemente el elemento estudiantil. Mandolfo señala que su nacimiento respondió a una necesidad creada en la Italia de la época por la incesante superación de leyes introducidas por las sucesivas invasiones bárbaras. La confusión sólo podía superarse recurriendo al "*ius romanum*" donde podían encontrarse conceptos jurídicos firmes que no estuviesen sujetos a constantes cambios. Los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris* romano, los más famosos de los cuales fueron Irnerio ("*lucerna juris*") y su discípulo Accursio, (autor de la "Suma de Glosadores"), cuya ense-

ñanza y prestigio fueron decisivos para el surgimiento de la Universidad de Bolonia. Ellos hacían la glosa de los textos de Justiniano, especialmente del Digesto. Irnerio o Irnerius fue el primero que reemplazó la simple discusión de los principios legales por el estudio y comentario a fondo del texto legal. A su enseñanza se debió que el Derecho adquiriera el rango de disciplina autónoma, que requería maestros especializados. Según su procedencia los estudiantes se organizaban en "naciones"; cada nación elegía uno o dos concejales a quienes correspondía anualmente la elección del Rector, máxima autoridad de la Universidad. Bolonia llegó a tener diez mil estudiantes en pleno siglo XII. Dante y Petrarca la frecuentaron. Para ser Rector-Estudiente se necesitaba ser clérigo, tener 24 años, estar en quinto año y vestir traje talar.

Diferente fue el origen de la Universidad de París, la gran Universidad teológica, nacida en el seno de las escuelas catedralicias de Notre Dame, al servicio de las necesidades doctrinales de la Iglesia Católica. Su preocupación central fue la Teología. No era francesa ni parisiense sino un elemento de la Iglesia universal. En ella predominaron los maestros, el más célebre de los cuales fue Pedro Abelardo, quien innovó los estudios superiores introduciendo el método de enseñar "doctrinas contrarias". La fama de Abelardo, que atraía millares de estudiantes a París, se debió al tratamiento que concediera a la teología, considerándola tema posible de abordarse filosóficamente por medio de la discusión. Con inusitada audacia para su tiempo, Abelardo afirma en el prólogo de su obra más famosa "*Sic et Non*", la necesidad de examinar críticamente la doctrina. "Poner constantemente en cuestión -dice- es la llave primera de la sabiduría". ¿No vemos aquí un precioso antecedente de la duda metódica de Descartes? Abelardo fue perseguido por sus ideas y después del traspie de su aventura amorosa con Eloísa, se vio obligado a dejar la Universidad de París y refugiarse en una abadía. Pero su método de citar y analizar doctrinas y autoridades contrapuestas triunfó como el método por excelencia de la enseñanza universitaria por varios siglos.

Con todo, ambas Universidades terminaron por constituirse en asociaciones o corporaciones de profesores y alumnos. Con privilegios muy singulares. La Universidad de París recibió una protección especial de los Papas, resueltos a convertirla en "la fortaleza de la fe y la ortodoxia católicas". Pero, por la misma razón, los pontífices

se reservaron la vigilancia de su actuación y de su enseñanza; de ahí que la *universitas magistrorum* estuviese sometida a la jurisdicción del Canciller de la Catedral, a quien correspondía la dirección general de los estudios y la designación del Rector. Esta última facultad la perdió al organizarse la corporación como la totalidad de maestros y alumnos, reservándose las naciones el derecho a elegir Rector. Al Canciller, con funciones un tanto protocolarias, le correspondía el otorgamiento de los grados.

El modelo de Bolonia fue imitado por la Universidad de Salamanca y por la mayoría de las Universidades de Europa meridional; el de París influyó en la estructura de las de Europa septentrional. Las Universidades coloniales de Hispanoamérica se inspiraron en el esquema de Salamanca. Este distinto origen histórico explica la desigual importancia que, en su ulterior desarrollo, dieron ambos modelos a la participación estudiantil en el gobierno universitario. En las Universidades inspiradas en el modelo de Bolonia la participación estudiantil es históricamente legítima.

A sus graduados las Universidades les otorgaban la *licentia* (*facultas legendi o facultas docendi*), es decir la licencia para enseñar, que tenía el carácter de *licentia ubique legendi*, pues gozaba de validez en cualquier parte, siempre que la Universidad tuviese autorización (papal o imperial) para concederla. Solo los dos poderes ecuménicos de la época, el Papa o el Emperador, podían otorgar a las Universidades el *ius ubique legendi o docendi*, que les facultaban para conceder grados y licencias de validez universal. De ahí la importancia que tenía para las corporaciones universitarias el reconocimiento por alguno de estos poderes, o por ambos. Además, a ellos recurrían en busca de privilegios y de protección frente a los abusos de las Comunas o de los Obispos. Frecuentemente se valieron de uno u otro de los poderes ecuménicos para lograr el equilibrio que les asegurara la mayor libertad posible.

En sus pugnas con los Obispos, por cierto frecuentes, la corporación universitaria legitimaba su existencia como entidad autónoma mediante el reconocimiento papal. Roma favoreció la independencia de la Universidad frente a la jerarquía eclesiástica local y llegó hasta a suprimir al Canciller de la Universidad de París, y con él al Obispo, la facultad de conferir la licencia, que pasó a la corporación de maestros. En 1231 una bula de Gregorio IX asegura la autonomía de las facultades frente al Obispo en la Universidad de París. Si bien

se reservaron la vigilancia de su actuación y de su enseñanza; de ahí que la *universitas magistrorum* estuviese sometida a la jurisdicción del Canciller de la Catedral, a quien correspondía la dirección general de los estudios y la designación del Rector. Esta última facultad la perdió al organizarse la corporación como la totalidad de maestros y alumnos, reservándose las naciones el derecho a elegir Rector. Al Canciller, con funciones un tanto protocolarias, le correspondía el otorgamiento de los grados.

El modelo de Bolonia fue imitado por la Universidad de Salamanca y por la mayoría de las Universidades de Europa meridional; el de París influyó en la estructura de las de Europa septentrional. Las Universidades coloniales de Hispanoamérica se inspiraron en el esquema de Salamanca. Este distinto origen histórico explica la desigual importancia que, en su ulterior desarrollo, dieron ambos modelos a la participación estudiantil en el gobierno universitario. En las Universidades inspiradas en el modelo de Bolonia la participación estudiantil es históricamente legítima.

A sus graduados las Universidades les otorgaban la *licentia* (*facultas legendi o facultas docendi*), es decir la licencia para enseñar, que tenía el carácter de *licentia ubique legendi*, pues gozaba de validez en cualquier parte, siempre que la Universidad tuviese autorización (papal o imperial) para concederla. Solo los dos poderes ecuménicos de la época, el Papa o el Emperador, podían otorgar a las Universidades el *ius ubique legendi o docendi*, que les facultaban para conceder grados y licencias de validez universal. De ahí la importancia que tenía para las corporaciones universitarias el reconocimiento por alguno de estos poderes, o por ambos. Además, a ellos recurrían en busca de privilegios y de protección frente a los abusos de las Comunas o de los Obispos. Frecuentemente se valieron de uno u otro de los poderes ecuménicos para lograr el equilibrio que les asegurara la mayor libertad posible.

En sus pugnas con los Obispos, por cierto frecuentes, la corporación universitaria legitimaba su existencia como entidad autónoma mediante el reconocimiento papal. Roma favoreció la independencia de la Universidad frente a la jerarquía eclesiástica local y llegó hasta a suprimir al Canciller de la Universidad de París, y con él al Obispo, la facultad de conferir la licencia, que pasó a la corporación de maestros. En 1231 una bula de Gregorio IX asegura la autonomía de las facultades frente al Obispo en la Universidad de París. Si bien

Roma favoreció la línea de independencia del Obispo, esto no significó que la Universidad gozara de absoluta autonomía de los poderes eclesiásticos. El Papa sustrajo a la Universidad de la jurisdicción de los Obispos para ponerla bajo la jurisdicción de Roma, reservándose la vigilancia sobre su actuación y la posibilidad de disciplinar su enseñanza. Por orden expresa del legado pontificio, en 1215 en la Universidad de París se prohibió "leer y comentar, tanto en público como en privado, la metafísica y la física de Aristóteles." En 1231 el Papa recomienda a los maestros de París que no hagan de filósofos y que no aborden cuestiones cuya solución no se encuentra en las obras teológicas, colocando así a las llamadas "ciencias nuevas" bajo la dirección de la teología". Por eso hay autores que sostienen que la Universidad de París no tuvo nada de común con una Universidad moderna. En cambio, Bolonia fue célebre por su atmósfera de libertad, exaltada por el poeta Petrarca. Pero frente al Estado, el papado defendió a los universitarios mediante privilegios y fueros especiales. Por otra parte los Papas favorecieron la entrada en los cuadros universitarios de esas "milicias pontificias" que fueron las nuevas órdenes: mendicantes, dominicos y franciscanos.

Ciertamente que los universitarios medievales tuvieron que agudizar su ingenio y valerse de las luchas y rivalidades entre los distintos poderes para ejercer libremente su oficio, lo cual no siempre consiguieron. Pero la reseña que hemos hecho de los primeros siglos de existencia de la más eminente institución creada por el hombre confirma lo que decíamos al principio de esta sección: que desde sus orígenes las Universidades encarnan una decidida y constante vocación de independencia y libertad.

Los siglos XIII y XIV contemplaron una rápida expansión de las Universidades por las principales ciudades de Europa. Sin embargo, Alemania y los Países Bajos no tuvieron universidades propias hasta la segunda mitad del siglo XIV. Más tarde, la Reforma protestante también contribuyó a esa expansión al crear Universidades que le sirvieran de reducto intelectual. Así la Universidad de Ginebra fue creada por el propio Calvino (1559). Otras Universidades de Reforma fueron Marburgo (1527), Königsberg (1542) y Jena (1558). La Contrarreforma tuvo sus hogares principalmente en las antiguas Universidades españolas (Salamanca, Valencia, Barcelona) y engendró otras nuevas: Oviedo (1604) y sobre todo Alcalá de Henares, fundada por el Cardenal Cisneros; Dilinga y Wurzburg en Baviera;

Salzburgo (1582) en Austria; Lovaina en los Países Bajos. El pietismo se manifiesta especialmente en la Universidad de Halle (1694), cuna de la Ilustración alemana, y según Paulsen, "la primera Universidad verdaderamente moderna". En conjunto, en la Europa del 1500, funcionaban 79 universidades.

Vemos, pues, que en el origen de las Universidades estuvo el hecho de constituirse en *studia generalia*, o sea en la posibilidad de aceptar estudiantes de diversas procedencias por su condición de escuela abierta a todos. Su naturaleza fue semejante a la de otros gremios medievales. Así como en el gremio de los artesanos había el aprendiz, el oficial y el maestro, en el gremio de los eruditos existía el estudiante, el bachiller y el maestro, o doctor. Las ceremonias que marcaban el paso de un nivel a otro posiblemente se inspiraron en las llamadas "ceremonias de iniciación" de las órdenes caballerescas, donde existían el paje, el escudero y el caballero. Para ser considerado "caballero" se debía cumplir todo un ritual, el descrito por Cervantes en el Quijote, que concluía con la entrega de un anillo al nuevo caballero, ritual que en cierta forma inspiró las complicadas ceremonias de graduación de las Universidades medievales, que incluía el paseo a caballo del nuevo doctor, en medio de un cortejo presidido naturalmente por el Rector.

Estas primitivas Universidades fueron verdaderas sociedades o asociaciones privadas y libres, de hombres que se proponían el cultivo de la Ciencia ("aprender los saberes") creadas *ex-consuetudine*, que más tarde obtenían el reconocimiento real o papal acompañado de privilegios (*ex-privilegium*). Vimos también que la primera que se estableció mediante una disposición que ordenaba su creación fue la de Nápoles. De todas las anteriores no se puede decir que alguien en particular las fundó, aunque luego llegaron a tener grandes benefactores. Así la Universidad de París es conocida también como "la Sorbona"; sin embargo, Roberto de Sorbón, capellán de San Luis, Rey de Francia, sólo fue uno de sus benefactores y fundó uno de sus Colegios, el Colegio Sorbón dedicado a la enseñanza de la teología.

La Universidad medieval si bien fue una institución unitaria, se organizó sobre la base de facultades.

Sin embargo, cabe advertir, que en sus orígenes la palabra facultad se refería a la *facultas docendi* que la Universidad confería a sus graduados al promoverlos a la dignidad de maestros y otorgarles la facultad o *licencia docendi*, es decir la facultad de enseñar. Hoy día

se entiende como el cuerpo de profesores y estudiantes consagrados a una rama del conocimiento.

En principio, aunque no en todas partes, la Universidad contó con cuatro facultades: Artes liberales, Medicina, Derecho y Teología. La facultad de Artes liberales era realmente una propedéutica y proporcionaba la cultura general indispensable a toda especialización. Correspondía a lo que hoy es el bachillerato o secundaria pre-universitaria. Los alumnos ingresaban después de los estudios hechos en las llamadas "*escuelas de gramática*", equivalentes a la enseñanza primaria (que aún hoy día en EE. UU. llaman "*Grammar school*" o escuela elemental). Para ser admitido se necesitaba saber leer, escribir y tener rudimentos de latín. El ingreso tenía lugar a los 13 ó 14 años de edad. La Facultad de Artes era considerada académicamente inferior a las otras. La que gozaba de preeminencia era la de Teología, considerada como la cúspide de los conocimientos de la época. Pero de hecho, la más influyente terminó siendo la de Artes por ser la más concurrida: cinco sextas partes del total de la matrícula universitaria. En esta Facultad se impartían el trivio y el cuadrivio. La matemática reputada como la más importante era la *dialéctica*, pues se suponía que quien dominaba sus principios estaba armado para abordar las demás disciplinas. "Los jóvenes estudiantes sintieron muy pronto la necesidad de agruparse; los de un mismo origen alquilaban un local común, formaban una comunidad en la que a menudo cenaban junto con sus maestros: son los *hospitia*, de los que se excluía al principio a los niños ricos (que poseían una vivienda personal con un preceptor) y a los niños pobres (que mendigaban para vivir). Unas personas caritativas tuvieron la idea de fundar establecimientos para albergar gratuitamente a los pobres. Es el origen de los colegios, en los que se admitía a determinado número de becarios. Al principio estos colegios, fueron muy modestos, y eran unos anexos de un hospital o de una casa religiosa; poco a poco se convirtieron en grandes fundaciones. El colegio de la Sorbona se fundó en 1257 para albergar a dieciséis estudiantes de teología. Al principio los *hospitia* no son más que pensionados. Pronto se dará enseñanza en ellos y se convertirán en internados. En el siglo XV se ha realizado la revolución: los alumnos encuentran en el colegio, además de la alimentación y el alojamiento, toda la enseñanza que necesitan. A los becarios se les añade enseguida huéspedes de pago, que son cada vez más numerosos, y en siglo XV (1452) la Universidad

hace obligatorio el internado. Por razones a la vez morales y pedagógicas, todos los alumnos de las "artes" son "internos". (14)

Pero fue en las Universidades inglesas donde los Colegios se transformaron en la pieza clave de la educación superior.

Métodos de enseñanza

Dar un curso equivale a leer un libro (*legere librum*). Saber, es saber lo que los auténticos escritores han dicho sobre determinado tema. Cualquier curso equivale, pues, a la lectura y comentario de un libro que sea una autoridad en la ciencia que se enseña. Los programas de estudio no fijan la lista de las materias, sino la lista de las obras que ha de conocer el candidato. Pertenece a la exégesis la tarea de extraer de estas obras la ciencia que hay inmanente. "Este comentario comporta dos métodos. En primer lugar la *lección* o *expositio*, durante la cual el maestro se esfuerza por extraer el pensamiento del autor y poner orden en la argumentación que desarrolla. Es inútil añadir que este procedimiento llevaba a menudo a deformar el pensamiento según las concepciones del comentador, que debía a toda costa encontrar lo que pretendía buscar. Después, la *disputa* o *quaestio*. En lugar de seguir el texto se extraían todas las proposiciones controvertidas y se las comparaba, se las examinaba, se las discutía. Esta parte de la lección era particularmente viva, y el texto no era más que un pretexto para discusiones, de las que el maestro resumía las conclusiones para llegar a la solución del problema discutido. En conjunto la dialéctica está en el centro de la actividad. El periodo universitario es el reino de la dialéctica. Las discusiones se extienden a su vez entre los alumnos, y con ello entramos en el reino de la discusión por la discusión, por cualquier motivo, por banal que este sea. La dialéctica se convertirá en juegos mentales, en juegos de palabras. Es decir que, funcional en sus comienzos porque tiene como tarea afrontar nuevas ideas, realizar su decantación y la asimilación, evolucionará hacia un formalismo sistemático que halla en sí mismo, en las sutilezas de su desarrollo, su razón de ser y su justificación". (15)

"Sir Eric Ashby, Rector del Colegio Clare de la Universidad de Cambridge en Inglaterra, utilizó esta anécdota vieja sobre varios profesores de la Universidad Medieval de París que estaban discutiendo un día sobre el número de dientes que habría en la boca del caballo. Estaban de acuerdo de que el número no podía ser un múltiplo de tres porque de ser así sería ofensivo a la Divina Trinidad, ni tampoco podría ser un múltiplo de siete, porque Dios creó el mundo en seis días y descansó durante el séptimo día. Ni los papeles de Aristóteles ni los argumentos de Santo Tomás les ofrecían la solución

al problema. Entonces algo muy sorprendente ocurrió. Un estudiante, quien estaba escuchando la discusión, salió, encontró un caballo, y al abrir la boca del caballo contó el número de dientes". (16)

La Reforma y la Contrarreforma limitaron cuando no cancelaron totalmente la libertad académica de las Universidades. En Ginebra, Miguel Servet, descubridor de la circulación pulmonar, muere en la hoguera, víctima de la intolerancia calvinista. Giordano Bruno sufre suplicios, a su vez, al ser procesado por la Inquisición. Galileo Galilei se ve forzado a retractarse de su teoría sobre el movimiento de la tierra. En 1431, la Universidad de París se encargó de organizar el proceso y condenación de Juana de Arco. Más tarde, también condena la Reforma y rehusa entrar en el humanismo renacentista. La inquisición española prohibió el estudio de la Anatomía. En 1624, el Parlamento de París prohíbe, bajo pena de muerte, discutir a Aristóteles. Más tarde se condena el cartesianismo. La Universidad de Leyden, en los Países Bajos, se ve obligada por ley a aceptar a Aristóteles como única autoridad reconocida. Queda, además, terminantemente prohibido mencionar el nombre de Descartes. A Francis Bacon, en Inglaterra, también le tocó luchar contra la Universidad, a la cual Bacon calificó de "cárcel de sus profesores", donde "no hay lugar para las ciencias".

La creación de los Estados Nacionales y la Reforma rompieron la unidad conceptual de la Universidad medieval. Las Universidades se *nacionalizan* y pierden su antiguo carácter ecuménico, ligado a la idea de "cristiandad". Pasan al servicio de los nuevos Estados surgidos de las ruinas del mundo feudal. Sus estudiantes ya no reflejan una composición internacional, sino que son fundamentalmente españoles, franceses, alemanes, es decir, nacionales del Estado donde funciona la Universidad. Por efecto de la Reforma, las Universidades también se vuelven católicas, reformadas, luteranas, anglicanas, etc... Todos estos factores negativos hicieron que la Universidad se quedara al margen del gran movimiento científico y filosófico que anuncia al mundo moderno, y que es al margen de la misma donde encontraremos a los grandes creadores". La filosofía moderna se hace fuera de la Universidad. Ni Descartes ni Leibnitz serán profesores. Kant fue el primer gran filósofo moderno que ocupó una cátedra en la Universidad de Königsberg (Prusia) pero su condición de profesor le trajo más bien problemas y ninguna ayuda para sus investigaciones.

La ciencia y la investigación experimental se refugia en las Academias científicas, a las que tanto debe la Revolución Industrial del siglo XVIII. En Francia, ante la decadencia de la Universidad de París, Francisco I crea "el Colegio de Francia". Entre 1600 y casi 1800, las Universidades vivieron de espaldas al progreso cultural y científico.

La Revolución francesa dió el golpe de gracia a la antañona Universidad de París. Una ley de la Convención (5 de septiembre de 1793) suprimió todas las universidades de Francia por considerarlas instituciones anacrónicas y refugio de privilegios inaceptables. Los enciclopedistas y los ilustrados franceses ya habían denunciado a la Universidad como "un residuo medieval y una rémora de la Ciencia". La enseñanza superior es reorganizada sobre la base de escuelas especializadas, entre ellas la Escuela Politécnica de París. Lo cierto es que durante los siglos inmediatos anteriores a la Revolución, la Universidad francesa estaba completamente ausente de la elaboración del pensamiento, del arte y de la ciencia francesa. Eran las Academias los órganos vivos de la cultura.

Napoleón reorganiza la Universidad como monopolio y una dependencia del Estado, con una intención puramente utilitaria y profesionalizante, según los ideales educativos politécnicos del Emperador. "La Universidad Imperial creada en 1808 y organizada dos años más tarde, es algo muy distinto de lo que tradicionalmente se había entendido como Universidad. Es un organismo estatal, al servicio del Estado que la financia y organiza y que fija no sólo sus planes de estudio, su administración y el nombramiento de profesores, sino hasta la moral pública que ha de inculcar a sus discípulos: "Mi fin principal -declara el mismo Napoleón- al establecer un cuerpo docente, es tener un medio de dirigir las opiniones políticas y morales". Una Universidad centralizada, burocrática y jerárquica. Es difícil encontrar algo más opuesto a lo que había sido la Universidad desde su origen". (17)

El modelo napoleónico, tan imitado por las nuevas repúblicas que surgieron en América Latina a raíz de la Independencia, desoyó la idea unitaria de la institución universitaria medieval y la sustituyó por un conjunto de escuelas profesionales separadas, carentes de núcleo aglutinador. Su tarea fue preparar los profesionales que necesitaban la administración pública y la sociedad. La investigación dejó de ser cometido de la Universidad y se reservó

exclusivamente a las Academias. Este esquema hizo crisis hasta en 1968, con la rebelión estudiantil. A partir de la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior, conocida como Ley Faure, (7 de noviembre de 1968) se inicia una nueva etapa en la historia de la Universidad francesa. Las Universidades ya no son agrupaciones de Facultades sino establecimientos pluridisciplinarios. Se les otorga una amplia autonomía académica, financiera y administrativa. Se introduce la representación estudiantil en todos los organismos de gestión (¿ecos de la Reforma cordobesa latinoamericana?). Las Facultades son sustituidas por las "unidades de docencia e investigación", a imagen y semejanza de los departamentos de la Universidad norteamericana, etc...

La Universidad moderna, que reintroduce la ciencia y la investigación en el quehacer universitario, surge del modelo que Guillermo de Humboldt diseñó, a petición del Emperador, para la Universidad de Berlín. Naturalmente, las ideas de Humboldt son un trasunto de una larga discusión alemana sobre la idea de Universidad, en la cual participaron sus pensadores más lúcidos. En Alemania se dio un fenómeno muy especial en la relación entre la Universidad y el Estado. El absolutismo de los monarcas no impidió el desarrollo del espíritu indagador. El caso alemán es un ejemplo de lo que antes decíamos acerca de los "delicados mecanismos de equilibrio" que muchas veces adopta la relación Universidad-Estado". Bajo el dominio de monarquías autocráticas y en el seno de Universidades estatales carentes de autonomía fue posible un notable florecimiento universitario, gracias al principio de la libertad académica, característico de las Universidades alemanas. En la Universidad de Halle, donde se destaca el magisterio de Cristian Wolf, se produce un extraordinario desarrollo en casi todas las ramas científicas. En la Universidad de Gottinga (1737) se desenvuelve el sistema de enseñanza a través de "seminarios", de tanta importancia para el arraigo de la investigación científica. En la Universidad de Jena, a principios del siglo XIX, se produjo una aglomeración de grandes intelectuales alemanes: Schiller, Schelling, Fichte, Hegel y Humboldt. Más tarde, con la fundación de la Universidad de Berlín (1810), según el esquema de Guillermo de Humboldt, la "*libertas philosophandi*" preconizada por Kant como requisito indispensable para la actividad académica, llega a su madurez. La estrecha relación entre docencia e investigación en que se inspira el esquema, influye luego

en la organización de muchas otras Universidades de diferentes partes del mundo y fue un elemento clave para el enorme desarrollo científico que se produjo, a partir de entonces, en Alemania. La Universidad alemana devino "una comunidad de investigadores que enseñan haciendo uso principalmente de la mayéutica socrática, es decir el aprendizaje que se produce como resultado de la incorporación en el quehacer científico, bajo la dirección de un maestro investigador". (18)

El modelo de la Universidad de Berlín es la antítesis del modelo napoleónico. He aquí algunos conceptos expresados por Humboldt en las pocas páginas de su propuesta: "*Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*"; el núcleo esencial de la Universidad está constituido por la indisoluble unión de la "ciencia objetiva" y "la formación subjetiva". Toda pretensión económica, social o estatal sobre la Universidad debe ser rechazada. Lo único que cuenta es la investigación científica y la formación humana. La coacción de tener que "pasar a la vida práctica" desfigura el "ideal de la ciencia". Los objetivos utilitaristas malogran la libertad de la Universidad. Con Humboldt la Universidad recupera el dominio de la ciencia y la investigación que había sido acaparado por las Academias. En la Universidad neo-humanista, el vivo diálogo socrático debe hacer del seminario el centro de la investigación-docencia. La formación científica formal, por la que propugna Humboldt, es una actitud espiritual libre de pragmatismos. "Soledad y libertad son necesarias para satisfacer las exigencias genuinamente universitarias". (19)

El modelo alemán fue imitado por las Universidades norteamericanas, comenzando por la Universidad de John Hopkins (1876), que se inició como una Universidad consagrada únicamente a los estudios de postgrado.

La más antigua Universidad fundada en las colonias inglesas de norteamérica fue la de Harvard (1636), que nació con el nombre de Colegio de Harvard en honor a su primer gran benefactor y siguiendo el modelo del "*residence college*" inglés. "Durante la primera etapa, las universidades que se establecieron en la costa oriental norteamericana obedecían al espíritu que vivió Inglaterra en los siglos XVII y XVIII. Primero vinculadas a la Iglesia y al orden social establecido, algunas puritanas (Harvard, Yale), otras anglicanas (el Colegio de William and Mary y Columbia) o presbiterianas (Princeton,

etc). Su carácter distintivo fue su concentración en el nivel pregraduado, correspondiente a un programa de artes liberales de tipo clásico destinado a la formación de los hijos de las nuevas clases dirigentes de la colonia". (20) La enseñanza puramente profesional se desarrolla en una etapa posterior, junto con la expansión del país hacia el Oeste.

Uno de los próceres de la Independencia norteamericana, Thomas Jefferson, diseñó el programa y la planta física de la Universidad de Virginia. De especial importancia en el desarrollo de la educación superior norteamericana fue la "Ley Morrill" de 1862 (en tiempos del Presidente Lincoln), mediante la cual el gobierno federal otorgaba tierras de su propiedad a los Estados que estuviesen dispuestos a crear Colegios de agricultura y Artes Mecánicas (*Land Grant Colleges*). Estos Colegios se transformaron después en las Universidades Estatales (Kansas State University, Colorado State University, etc), que se caracterizan por su énfasis en las disciplinas agrícolas y tecnológicas y sus fuertes servicios de extensión.

Otra característica de la educación superior norteamericana es la preeminencia de las Universidades privadas, que generalmente cobran altos aranceles, pero que sostienen también importantes programas de becas y préstamos estudiantiles. Asimismo, la educación superior norteamericana es la que recibe mayores donaciones de fuentes privadas y públicas. Es también la que ha creado los vínculos más fuertes con el sector empresarial y productivo.

Pero el aporte más sobresaliente de la educación universitaria norteamericana a la organización de las universidades en el mundo entero es la introducción del *departamento* como unidad académica básica, en sustitución de la cátedra aislada y unipersonal. El germen de la departamentalización surgió en la Universidad de Harvard en 1739, cuando un tutor o profesor del College decidió impartir una sola asignatura y especializarse en ella en vez de asumir, como era lo usual hasta entonces, todas las llamadas Artes Liberales (matemática, filosofía natural y moral, geografía, astronomía, etc). En 1767 ya había en Harvard cuatro especialistas, apareciendo así, si bien aún mal definida, un tipo distinto de organización académica, centrado en las asignaturas y que más tarde serían los departamentos.

Como vimos antes, la Universidad John Hopkins (1876), de Baltimore, introdujo en Estados Unidos el modelo alemán, basado en la

estrecha asociación entre investigación y docencia. Pero, mientras en el modelo alemán las ciencias aplicadas (ingenierías y tecnologías) quedaron fuera de la Universidad y se impartían en las Escuelas Técnicas Superiores (Hochschule), en los Estados Unidos fueron ofrecidas en las propias Universidades, sin perjuicio de la existencia paralela de los Institutos Tecnológicos. También la Universidad Norteamericana tomó del modelo alemán el método de seminario, introducido en Harvard por Henry Adams. Siguiendo el ejemplo de la Universidad de John Hopkins, Harvard, Yale y Columbia crearon sus escuelas para graduados, inspiradas en la metodología alemana de enseñanza.

Otros movimientos importantes que se dieron en los Estados Unidos fueron los llamados de *"la Educación General"*, cuyo principal expositor fue el Presidente de la Universidad de Chicago, Robert Hutchins, que condujo a la revalorización de la cultura general y los estudios liberales en las Universidades, y el de los *"Progressive Colleges"*, inspirados en la pedagogía de John Dewey, que propician la vinculación entre el estudio y el trabajo.

Una ley que contribuyó a la considerable expansión de la educación superior norteamericana fue la *"Ley de Veteranos"* de 1945, que proveyó financiamiento para que tres millones de veteranos de guerra iniciasen o continuasen sus estudios. Las Universidades crecieron a tal punto que se transformaron en verdaderos "sistemas universitarios", funcionando en varios recintos universitarios, lo que el ex-Presidente de la Universidad de California, Clark Kerr calificó como la *"multiversidad"*.

Finalmente, vamos a referirnos, muy brevemente a la Universidad en América Latina, comenzando por la Universidad colonial hispanoamericana. El fenómeno de la temprana fundación de universidades en tierras del Nuevo Mundo, cuando aún no había terminado la Conquista y a pocas décadas del Descubrimiento, ha sido explicado de distintas maneras y desde diferentes posiciones.

El sociólogo alemán Hanns-Albert Steger sostiene que tal vez este proceso se comprenda mejor, "si consideramos que la conquista se puede entender como una repetición, en la medida en que estaba investida con el carácter de una cruzada, de la Reconquista de la Península Ibérica que acababa de terminar". A esta consideración Steger agrega, como punto de partida español para la fundación de Universidades, la misma concepción imperial de los Habsburgos,

que en oposición al centralismo de los Borbones, siempre pensaron en una confederación o reunión de "reinos cerrados en sí mismos, que se mantenían unidos por la Corona, y no por una administración central. Sobre la base de esta concepción fundamental, se realizó también la incorporación de los reinos del Nuevo Mundo al Imperio Habsburgo". (21)

Esta idea existía antes de la Conquista, pues la propia España se concebía a sí misma como una federación de "reynos", cada uno de los cuales poseía, para evidenciar su autonomía interna, su propia universidad. Estas instituciones gozaban del monopolio docente en el reino respectivo, por lo que eran *studia generalia respectu regni*, condición que unida a su carácter de bastiones de la Cruzada de la Reconquista, las diferenciaba del resto de las universidades europeas, distinción que se inició con Alfonso X el Sabio, quien las vinculó al poder real para fortalecer el concepto de "estado-nación". De ahí que, posteriormente, esta noción condujo al pronto establecimiento de universidades en los Nuevos Reinos y sustentó las voces que en todos los virreinos, capitanías generales y audiencias pedían la erección de universidades cuando "aún olía la pólvora y todavía se trataba de limpiar las armas y herrar los caballos", según la frase del cronista Vázquez. Portugal no creó ninguna universidad en el Brasil durante la época colonial. La universidad portuguesa de Coimbra asumió buena parte de las tareas que en los dominios españoles desempeñaron las universidades coloniales. "También Inglaterra construyó todo un imperio sin que por ello otorgara importancia alguna a la fundación de universidades... España constituye, pues, una gran excepción entre las potencias coloniales, en lo que se refiere a la fundación de universidades europeas fuera de Europa".

Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias en el Nuevo Mundo. Entre ambas existieron diferencias bastante significativas, que se proyectaron en sus filiales del Nuevo Mundo, dando lugar a dos tipos distintos de esquemas universitarios que prefiguraron, en cierto modo, la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades "estatales" y "privadas" (fundamentalmente católicas).

Salamanca, por entonces la más importante y añeja universidad peninsular, rivalizaba en prestigio con las universidades europeas más famosas. Prácticamente era "la primera de España, la de mayor

rendimiento y la que mantuvo entre todas la hegemonía durante medio milenio". No es pues extraño que a ella recurrieran los poderes ecuménicos (Emperador y Papa) para moldear las nacientes instituciones. Aunque dentro de la línea de Bolonia, Salamanca respondió en sus orígenes a la idea de una universidad al servicio de un "estado-nación", concepto que recién surgía en España (siglo XIV). En este sentido, en una primera etapa de su existencia tuvo un carácter más local que sus congéneres europeos. No fue sino hasta siglos después, y al recibir estudiantes de todas las naciones, que acudían a ella atraídos por el prestigio de sus catedráticos, que asume un perfil más ecuménico, tanto en su quehacer como en lo referente a los temas de sus preocupaciones y enseñanza.

La organización y estructuras académicas de Salamanca, reproducidas luego con muy pocas modificaciones por sus filiales americanas, podemos describirlas, en poca palabras, de la manera siguiente: El *claustró pleno de profesores* era la máxima autoridad académica, al cual incumbía la dirección superior de la enseñanza y la potestad para reformar los estatutos. Al *maestrescuela*, llamado también *canciller o cancelario*, le correspondían las importantes funciones de juez de los estudios, la colación de grados y la autorización de las incorporaciones. Este cargo, generalmente reservado a una alta autoridad eclesiástica, tenía facultades que realmente superaban a las del propio Rector, a quien se confiaba la representación de la corporación universitaria y la supervisión de la docencia. El Rector estaba asesorado por dos consejos: el *claustró de consiliarios*, con funciones electorales y de orientación, y el de *diputados*, encargado de administrar la hacienda de la institución. Todo el edificio de la transmisión del conocimiento descansaba sobre la *cátedra*, cuya importancia era tal que con frecuencia se confundía con la misma Facultad, desde luego que en ciertos momentos toda una rama del saber dependió de una sola cátedra. Se otorgaba mediante concurso de oposición. El latín era el idioma universitario, cuya suficiencia era requisito de ingreso a cualquier Facultad. Andando el tiempo, algunas materias comenzaron a explicarse en romance. El método de enseñanza consistía en la *lectio* o *lectura viva voce* por el catedrático o lector del texto señalado, seguida de las correspondientes explicaciones. La *lectio* se complementaba con la *disputatio*, que activaba la docencia por la participación de los estudiantes en la formulación de objeciones o argumentos en relación a las conclusio-

nes que proponía el profesor. Los actos de conclusiones eran programados periódicamente y representaban una oportunidad para ejercitar las capacidades dialécticas de los estudiantes, principalmente en materias como teología y filosofía. Con el tiempo degeneraron en áridas discusiones sobre temas baladíes, donde los alardes de memorización despertaban gran admiración, como demostración de la más alta sabiduría.

El otro modelo lo proporcionó la Universidad de Alcalá de Henares, creada por el regente Cardenal Cisneros sobre el esquema del Colegio-Universidad de Sigüenza, autorizada por bula pontificia. La preocupación central de la universidad alcalaína fue la teología, materia que solo en épocas posteriores ocupó un lugar relevante entre los estudios salmantinos. Su organización correspondió más bien a la de un convento-universidad, siendo el prior del convento a la vez rector del colegio y de la universidad. Esta circunstancia le daba a la institución una mayor independencia del poder civil.

La primera universidad erigida por los españoles en el Nuevo Mundo fue la de Santo Domingo, en la Isla Española (28 de octubre de 1538). La última fue la de León de Nicaragua, creada por decreto de las Cortes de Cádiz del 10 de enero de 1812. Entre ambas fechas sumaron 32 las fundaciones universitarias, si bien algunas, como la de La Plata o Charcas (Bolivia); la de Mérida (Yucatán, México) y la de Buenos Aires (Argentina) solo existieron *de jure*, pues no llegaron a funcionar plenamente antes de la conclusión del período colonial. Una de ellas, la de Oaxaca, (México), se quedó en trámites y varias se extinguieron antes que finalizara el régimen colonial, entre ellas algunas establecidas por la Compañía de Jesús, cuyos privilegios para graduar cesaron a raíz de su expulsión de todos los dominios españoles.

La mayoría de las universidades coloniales fueron a la vez pontificias y reales. Las creadas por las órdenes religiosas, autorizadas por el Papa para otorgar grados, gozaron de este carácter en virtud del privilegio general conferido a la orden. En muchos casos, la bula pontificia precedió a la real cédula, especialmente en el caso de universidades fundadas por iniciativa de las órdenes religiosas. En otros, la Corona tomó la precedencia, naciendo así las universidades de carácter real, siendo después que adquirieron los privilegios pontificios. Tal sucedió con las universidades de San Marcos de Lima y México (1551), San Carlos de Guatemala (1676), San Cris-

tóbal de Huamanga y Caracas. Algunas no llegaron a recibir el reconocimiento papal, como sucedió con las de La Plata o Charcas y Santiago de La Paz, por haberse extinguido tempranamente. Otras, sobre todo las creadas a fines del siglo XVIII o principios del siglo XIX, no la obtuvieron nunca.

Una universidad, la de León de Nicaragua, fue autorizada por las Cortes de Cadiz, aunque la Corona la confirmó, después de la restauración, por real cédula.

Las constituciones señalaban los textos que los catedráticos debían leer, que fundamentalmente eran los mismos utilizados en las universidades españolas. Solo los doctores podían aspirar a la cátedra llamadas de propiedad. Las cátedra de prima eran las de mayor prestigio. El rector estaba obligado a visitar periódicamente las cátedras para supervisar el desarrollo de la docencia. Al terminar sus lecciones los catedráticos debían "asistir al poste", costumbre salmantina de colocarse a la puerta del aula para contestar preguntas y aclarar dudas de los estudiantes. Igual que en Salamanca, la cátedra era el elemento clave de la docencia y los métodos de enseñanza eran similares, basados en la *lectio*, la *disputatio*, las "conclusiones" y "repeticiones", más los actos literarios y las ceremonias de graduación, que llenaban la vida universitaria y a los cuales debían asistir profesores y estudiantes. La matrícula otorgaba los privilegios universitarios, entre ellos el de votar en la provisión de cátedras e imponía la obligación de obedecer al rector.

La universidad otorgaba los grados de bachiller, licenciado, doctor o maestro en todas las facultades. El latín era la lengua académica obligatoria. Existía una cátedra de lenguas indígenas, que adquirió cierta importancia cuando el virrey Toledo dispuso en 1579, que no se ordenara a ningún eclesiástico sin que dominara una lengua aborigen.

En realidad, donde mejor puede observarse el proceso de "americanización" es en la Universidad de San Carlos de Guatemala (1676), donde también tuvo lugar, un siglo después, la reforma universitaria más profundamente inspirada por el espíritu de la Ilustración. En Lima, correspondió al Virrey Manuel de Amat llevar a cabo la reforma de la Universidad de San Marcos, siguiendo los lineamientos de la política ilustrada trazada por Carlos III, mediante la promulgación de las "novísimas constituciones" de 1771. El "despotismo ilustrado" de la Casa de Borbón, versión española del

enciclopedismo francés, produjo un movimiento renovador que se hizo sentir también en tierras americanas, proyectándose en la enseñanza universitaria, que durante el siglo XVII y buena parte del XVIII, había llegado a una situación de verdadera postración intelectual.

La Universidad de San Carlos de Guatemala fue, posiblemente, la más criolla o americana de las universidades coloniales, por su adaptación a la realidad centroamericana.

En las postrimerías del siglo XVIII la Universidad de San Carlos de Guatemala experimentó una profunda transformación ideológica y científica. En su seno tuvieron lugar discusiones filosóficas que demuestran hasta donde las ideas más avanzadas de la época encontraron pronto eco en la universidad centroamericana. "Desde la duda metódica de Descartes o la teoría newtoniana de la gravitación, hasta los experimentos de Franklin sobre la electricidad o los últimos desarrollos en hidráulica, difícilmente existe un problema que no se haya expuesto o analizado durante algún examen en la Universidad de San Carlos de Guatemala durante la última mitad del siglo XVIII". Lo establecido en la constitución CVII de la Universidad, que ordenaba "se lean doctrinas contrarias, para que el celo de la disputa sirva al adelantamiento de la juventud", y que durante el predominio de la escolástica no hizo sino estimular las discusiones inútiles, favoreció después el ingreso de las nuevas ideas. A ella se acogió el propio Goicoechea para impartir su curso moderno de Filosofía e introducir la física experimental. En los tesorios de esa época se defienden proposiciones en contra del principio de autoridad y del método escolástico, y se argumenta en favor de la libertad de cátedra y del método científico.

El pensamiento ilustrado se impuso al aristotélico-tomista en el campo de la física y la ciencia en general, pero mantuvo su vigencia en el campo de la filosofía por muchos años más. Pero ésta dejó de ser la base de una escalera cuya cúspide era la Teología y se convirtió en un método de pensamiento dirigido hacia la ciencia.

La estructura académica de la Universidad colonial respondió a una concepción y a un propósito muy definidos, lo que le permitió ser una institución unitaria. Se organizó como una totalidad y no como un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad. Predominó en ellas un sistema libresco y memorista, poco propicio para estimular la investigación científica.

A fines del siglo XVIII, las que se abrieron a los aires de la ilustración borbónica, (Universidades de México y San Carlos de Guatemala) remozaron un poco su enseñanza, despertando de su letargo escolástico de siglos. Se estima que las Universidades coloniales produjeron 150.000 graduados en los cuatro siglos que duró la colonia.

La Independencia, cuya ideología revolucionaria provenía de la ilustración francesa, abrió ampliamente las puertas a la influencia cultural de este país. La república, tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la Universidad, no encontró cosa mejor que hacer con la Universidad colonial que sustituirla por un esquema también importado, el de la Universidad colonial francesa. La reestructuración careció así del sentido de afirmación nacional que se buscaba para las nuevas sociedades.

La adopción del esquema napoleónico no produjo los frutos esperados y fue más bien contraproducente. En primer lugar, destruyó el concepto unitario de Universidad, que mal que bien se había plasmado en la Universidad colonial, desde luego que la nueva institución no fue sino un conglomerado de facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, pues el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La Universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero estos graduados fueron, por defecto de formación, simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, mas no universitarios en el pleno sentido de la palabra. La burocratización de la Universidad y su supeditación al Estado, acabó también con la menguada autonomía de que hasta entonces había disfrutado. La investigación científica corrió peor suerte, pues en América Latina no se crearon o no prosperaron las academias e institutos que en Francia asumieron la tarea de promover el adelanto del conocimiento, ni tampoco las Grandes Escuelas, donde se forjaron los sabios franceses, pieza clave del esquema galo.

Como consecuencia, la ciencia en América Latina ha estado casi ausente del quehacer universitario, cuya preocupación fundamental ha sido, hasta ahora, la enseñanza de las profesiones liberales.

El esquema francés, con inteligentes adaptaciones al medio, inspiró también, años después, a don Andrés Bello cuando le correspon-

dió redactar la Ley orgánica de la Universidad de Chile, llamada a sustituir a la antigua Universidad Colonial de San Felipe. El éxito que el esquema propuesto por Bello tuvo en Chile, se debió según Hans-Albert Steger, a que la "universidad de abogados" de don Andrés era una universidad "urbana y adecuada 'al siglo' en su condicionalidad social". El nuevo esquema desplazó al clérigo como figura central de la Universidad latinoamericana, sustituyéndolo por el abogado, formado principalmente a través del Derecho Romano y del Código Civil. El abogado, que asumió las más importantes funciones sociales y a quien correspondió estructurar las nacientes repúblicas, fue el producto típico de la Universidad latinoamericana del siglo XIX. La Universidad colonial preparaba a los servidores de la Iglesia y de la Corona; la republicana debía dar "idoneidad" a los funcionarios del Estado.

La Universidad republicana tampoco logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes. Al permanecer invariables las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de la institución durante todo el siglo XIX. No será sino hasta principios del presente siglo cuando el Movimiento de Córdoba denunciará vigorosamente el carácter aristocrático de la Universidad latinoamericana.

La llamada Reforma de Córdoba de 1918, que fue el primer cuestionario a fondo de nuestras Universidades, señala el momento histórico del ingreso de América Latina en el siglo XX y del ascenso de las clases medias urbanas que, en definitiva, fueron las protagonistas del Movimiento. Y es que bien entrado el siglo XX, nuestras Universidades seguían siendo los "virreinos del espíritu", "admirablemente organizadas para realizar el doble propósito de formar hombres de profesión e impedir que se formaran hombres de ciencia", como agudamente apuntó don Valentin Letelier. Encasillados en el molde profesionalista napoleónico y arrastrando su enseñanza pesado lastre colonial, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba para ingresar decorosamente en el siglo XX y hacer frente a la nueva problemática, suscitada por los experimentados en la composición social como consecuencia de la urbanización, de la expansión de la clase media y de la aparición de un incipiente proletariado industrial.

La Reforma de Córdoba replanteó las relaciones entre la Universidad, la sociedad y el Estado. Hasta Córdoba, la Universidad y la

sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad. El Movimiento de Córdoba fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos. Si la República trató de separar la Universidad de la Iglesia, mediante la adopción del esquema napoleónico que, a su vez, la supeditó al Estado, Córdoba trató de separarla del Estado mediante un régimen de autonomía.

Darcy Ribeiro, en forma esquemática, considera que las innovaciones más importantes de Córdoba son:

- a) "La erradicación de la Teología y la introducción, en lugar de ésta, de directrices positivistas.
- b) La ampliación y diversificación de las modalidades de formación profesional a través de la creación de nuevas escuelas profesionales.
- c) El intento de institucionalizar el cogobierno de la universidad por sus profesores y estudiantes.
- d) La implantación, más verbal que real, de la autonomía de la universidad frente al Estado.
- e) La reglamentación del sistema de concursos para el ingreso a la carrera docente que, sin embargo, jamás eliminó el nepotismo catedrático.
- f) Y, por último, algunas conquistas en el campo de la libertad docente, de la modernización de los sistemas de exámenes y de la democratización a través de la gratuidad de la enseñanza superior pública".

Orlando Albornoz juzga que: "Cualesquiera que hayan sido las consecuencias de la Reforma, ésta triunfó en la medida en que logró destacar ante la opinión pública de la época los anacronismos de una universidad colonial"... "En cuanto al éxito del Movimiento puede decirse que las reformas básicas fueron hechas realidad y que la actual universidad nacional latinoamericana comenzó entonces a cobrar forma".

José Medina Echavarría considera que el Movimiento de Córdoba tiene una importancia decisiva desde la perspectiva de la historia social de hispanoamérica en su conjunto, pero problemática desde el punto de vista de la Universidad misma. "Fue, afirma, el primer síntoma público de la crisis en que entraba la estructura social de América Latina y por eso sus protagonistas aparecen una y otra vez en la historia política de la región. Pero su eficacia "reconstructiva" en la Universidad misma fue escasa y en más de algún aspecto negativa. Echó por tierra viejos putrefactos pero sin poner en su lugar nada orgánicamente perdurable. La mera insistencia en la "representación indirecta" de la juventud en el gobierno de los organismos científicos, no sustituye sino más bien perjudica su "representación directa" en el diálogo socrático de la cátedra o en la labor paciente -ni poco ni mucho democrática- en el laboratorio y en el taller. Inició por otra parte la politización excesiva de algunas universidades que constituye por hoy su mayor peligro".

Pese a todas las críticas que puedan endilgarse al Movimiento reformista, mucha de ellas válidas, creemos que, en una perspectiva histórica, Córdoba representa el punto de partida del proceso de reforma en marcha de la Universidad latinoamericana, concebido como un fenómeno continuo (*universitas semper reformanda*), destinado a estructurar un esquema universitario original y adecuado a las necesidades reales de nuestro Continente y al proceso de socialización que inevitablemente transformará sus actuales estructuras. En este sentido, la Reforma universitaria no es una meta sino una larga marcha apenas iniciada en 1918, que con sus altibajos, retrocesos y desvíos, va de la mano de la transformación nacionalista y liberadora que América Latina tanto necesita.

Con ella entroncan todas las reformas posteriores. De lo que se trata ahora es de hacer arraigar la ciencia entre nosotros; de socializar la Universidad y volcarla a la nación entera; de formar a los universitarios al más alto nivel posible, con una conciencia social y crítica capaz de captar las causas de nuestro subdesarrollo y dependencia; de lograr la mayor eficacia en los servicios universitarios, a fin de que la Universidad esté en las mejores condiciones de dar el gran aporte que de ella esperan los pueblos latinoamericanos para alcanzar su verdadera independencia y realizar su destino histórico. En una palabra, de enfrentar el reto de diseñar un nuevo "Proyecto universitario" a la altura de las nuevas circunstancias históricas.

José Medina Echavarría considera que el Movimiento de Córdoba tiene una importancia decisiva desde la perspectiva de la historia social de hispanoamérica en su conjunto, pero problemática desde el punto de vista de la Universidad misma. "Fue, afirma, el primer síntoma público de la crisis en que entraba la estructura social de América Latina y por eso sus protagonistas aparecen una y otra vez en la historia política de la región. Pero su eficacia "reconstructiva" en la Universidad misma fue escasa y en más de algún aspecto negativa. Echó por tierra viejos putrefactos pero sin poner en su lugar nada orgánicamente perdurable. La mera insistencia en la "representación indirecta" de la juventud en el gobierno de los organismos científicos, no sustituye sino más bien perjudica su "representación directa" en el diálogo socrático de la cátedra o en la labor paciente -ni poco ni mucho demócrata- en el laboratorio y en el taller. Inició por otra parte la politización excesiva de algunas universidades que constituye por hoy su mayor peligro".

Pese a todas las críticas que puedan endilgarse al Movimiento reformista, mucha de ellas válidas, creemos que, en una perspectiva histórica, Córdoba representa el punto de partida del proceso de reforma en marcha de la Universidad latinoamericana, concebido como un fenómeno continuo (*universitas semper reformanda*), destinado a estructurar un esquema universitario original y adecuado a las necesidades reales de nuestro Continente y al proceso de socialización que inevitablemente transformará sus actuales estructuras. En este sentido, la Reforma universitaria no es una meta sino una larga marcha apenas iniciada en 1918, que con sus altibajos, retrocesos y desvíos, va de la mano de la transformación nacionalista y liberadora que América Latina tanto necesita.

Con ella entroncan todas las reformas posteriores. De lo que se trata ahora es de hacer arraigar la ciencia entre nosotros; de socializar la Universidad y volcarla a la nación entera; de formar a los universitarios al más alto nivel posible, con una conciencia social y crítica capaz de captar las causas de nuestro subdesarrollo y dependencia; de lograr la mayor eficacia en los servicios universitarios, a fin de que la Universidad esté en las mejores condiciones de dar el gran aporte que de ella esperan los pueblos latinoamericanos para alcanzar su verdadera independencia y realizar su destino histórico. En una palabra, de enfrentar el reto de diseñar un nuevo "Proyecto universitario" a la altura de las nuevas circunstancias históricas.

Notas

- 1) Charles Homer Haskins: *"The rise of the Universities"*, New York, 1959, pág. 1 y siguientes.
- 2) Faure, Edgard et. al. *Aprender a Ser*, Alianza Universidad UNESCO, Madrid 1973, p. 54.
- 3) Tirso Mejía-Ricart: *La Universidad en la Historia Universal*, Editorial de la UASD, Santo Domingo, 1981, p. 51.
- 4) Ibidem: p. 133.
- 5) Pedro Henríquez Ureña: *Universidad y Educación*, UNAM, México, 1969, p. 60.
- 6) Tirso Mejía-Ricart: Op. cit. p. 89.
- 7) Ibidem Op. cit. p. 173.
- 8) Ibidem Op. cit. p. 176.
- 9) Galo Gómez Oyarzún: *La Universidad: sus orígenes y evolución*. DESLINDE, UNAM, 1976, p. 7.
- 10) Pepka Bojadjeva: "La aparición de las universidades o los límites de la determinación social" en *Educación y Desarrollo desde la perspectiva sociológica*. (M. Escotet y O. Albornoz editores) Ediciones UIP, 1989, Salamanca, p. 229
- 11) Ataliva Amengual S: "Reflexiones sobre la fundación de la Universidad" en *Revista Estudios Sociales*, N° 16, 1978, CPU, Santiago de Chile, pp. 9 a 43.
- 12) Galo Gómez Oyarzún: Op. cit. pp. 7 y 8.
- 13) William Boyd y Edmund J. King: *Historia de la Educación*, Editorial Huernul S.A. Buenos Aires, 1977 p. 117 y 118.
- 14) Arnould Clausse: "La Edad Media", en *Historia de la Pedagogía*, Tomo I, compilada por M. Debesse y G. Mialaret, como parte del *Tratado de Ciencias Pedagógicas - Oikos - tau*, S. A. Ediciones, Barcelona, 1973, p. 193.
- 15) Ibidem pp. 149 y 195.
- 16) Dr. Eric Ashby, "Second Edition: The University Ideal" in *The Center Magazine* Vol. VI, Núm. 1, January/February 1973. Page 37.
- 17) Galo Gómez Op. cit. p. 19
- 18) Tirso Mejía-Ricart: Op. cit. p. 317.
- 19) Agustín Basave Fernández del Valle: *Ser y quehacer de la Universidad*, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1971, p. 134.
- 20) Tirso Mejía Ricart: Op. cit. p. 331.
- 21) Hanns-Albert Steger: *"Las Universidades en el desarrollo social de la América Latina"*. Fondo de Cultura Económica, México, 1974, p. 105.

LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS

El movimiento reformista que se originó en Córdoba, Argentina en 1918, no fue capaz de producir, en el plano académico, un arquetipo universitario que superara el existente, con todo y que, como dice Darcy Ribeiro, a él se debe "lo que hay de nuevo y de democrático en la estructura de nuestras universidades". (1) La reforma cordobesa se centró más en los aspectos organizativos del gobierno universitario que en las estructuras académicas.

La preocupación por la reforma académica se reavivó en los años inmediatos a la finalización de la segunda Guerra Mundial, coincidiendo otra vez con las inquietudes y situaciones de diversa índole que engendró la postguerra, y con una nueva modalidad de la Revolución Industrial, y una aceleración del desenvolvimiento científico y tecnológico, hechos que necesariamente repercutieron en América Latina.

Esta nueva etapa, comprende, a su vez, *dos fases: en la primera* de ellas, la reforma se plantea más que nada como un problema académico y como instrumento destinado a modernizar la universidad y aumentar su eficacia, en términos de la producción de recursos humanos calificados. Culmina con la aparición del llamado "Informe Atcon" y las experiencias que de acuerdo a sus recomendaciones se llevaron a cabo en diversos países, que configuran lo que podría llamarse la *"Universidad desarrollista"*. *La segunda fase*, que coincide con el proceso de "introspección latinoamericana" propiciado principalmente en las últimas décadas por los científicos sociales latinoamericanos y la toma de conciencia (el "gran despertar" que dijera Myrdal) de la situación subdesarrollada y dependiente del continente se concreta en una serie de propuestas de reforma que coinciden con ésta, como un nuevo esfuerzo por redefinir la relación dialéctica entre la Universidad y la sociedad, destacando el papel de la primera como agente del cambio social. Estas propuestas dan lugar a lo que algunos llaman la "Universidad liberadora", o aceleradora del cambio social. Cabe advertir que estas dos fases no se han dado siempre en riguroso orden cronológico.

A más de medio siglo de bregar con la transformación de la universidad, se han formulado una serie de planteamientos que permiten hablar de una *incipiente teoría de la reforma universitaria latinoamericana*, aún cuando sus premisas se ligan a una problemática que no solo a nosotros concierne, sino a todos los pueblos del Tercer Mundo. En ella se advierten, además, varias tendencias, que dan lugar a distintas formas de concebir la reforma, sin que todavía se haya logrado la estructuración coherente de una nueva idea, modelo o proyecto de universidad para América Latina. Como punto de partida, cabe señalar el carácter social y político de toda reforma educativa. Social en el sentido de los factores que la determinan y de su inserción en un contexto dado. Político, en cuanto que, en última instancia, toda modificación de los sistemas educativos involucra evidentemente una opción política. (2)

La Universidad no es una entelequia; como institución social se halla inmersa en un medio donde actúan una serie de factores, de los que es una manifestación. Las experiencias universitarias se ven así influenciadas por la realidad política, socioeconómica y cultural, aunque de ellas suelen emanar también directrices capaces de coadyuvar en la transformación de esa realidad. Pero, lo que no es posible es imaginar una reforma en el vacío ni concebirla simplemente como la obra de un grupo de técnicos, por muy calificados que éstos sean. (3)

Todo intento de reforma necesita partir del análisis de la sociedad en que la universidad se halla inmersa, a fin de descubrir cuál es su verdadera situación y en qué forma puede contribuir a su cambio y perfeccionamiento. El examen de las relaciones entre la universidad y la sociedad amerita, pues, una consideración prioritaria cuando se plantea el problema de la reforma universitaria.

EVOLUCION DE LAS ESTRUCTURAS ACADEMICAS

La Universidad Medieval

En las Universidades medievales la estructura académica correspondió a la clasificación de las disciplinas que entonces se enseñaban. Para cada rama del conocimiento se organizó una Facultad, separada, a cuya cabeza estaba el Decano, generalmente el profesor más antiguo o con más años de docencia. Las facultades clásicas fueron así las de Artes, que tenía un carácter propedéutico o preparatorio en relación con las otras y en cierta forma suplía la inexistencia de la enseñanza media, y las de Medicina, Derecho y Teología. La Teología representaba la cúspide de los conocimientos de la época. En cada Facultad las diferentes disciplinas o asignaturas eran impartidas por los catedráticos, dueños y señores de sus respectivas Cátedras, muchas veces ganadas en arduos y aparatosos concursos de oposición. La Cátedra más importante era la de *prima*, llamada así por impartirse en las primeras horas de la mañana, siguiéndole luego la de *vísperas*.

Al multiplicarse las ramas del conocimiento por el desarrollo de las ciencias, principalmente las Exactas y Naturales, nuevas facultades se fueron *agregando* a las existentes, produciéndose así el crecimiento de la Universidad por simple *vía de agregación o yuxtaposición*. No existía casi ninguna comunicación entre las distintas Facultades ni entre las diversas cátedras, salvo la participación conjunta en las elecciones del Rector y en los actos académicos solemnes de apertura y fin de curso, donde para subrayar la separación, cada toga facultativa usaba borlas y franjas de distintos colores.

La Universidad Colonial hispanoamericana

Refiriéndose a la Universidad Colonial, Luis Alberto Sánchez, exrector de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima ha escrito lo siguiente: "La Universidad Colonial, hija de la Salmantina, fue una institución completa, de acuerdo con las normas de su tiempo. Todas sus actividades giraban en torno de una idea central: la de Dios; de una Facultad nuclear: la de Teología; de una preocupación básica: salvar al hombre. En derredor de ideas tan claras y simples,

fue formándose el aparato universitario. Su proceso obedeció a un movimiento centrífugo. Lejos de desarrollarse por un método de escisiparidad o yuxtaposición, lo hizo cumpliendo un desarrollo lógico. Cada nueva actividad venía a complementar la idea céntrica. La Universidad no era, ni con mucho, algo así como una oficina correlacionadora de intereses heterogéneos, sino la raíz de una meditación colectiva, desenvuelta en diferentes etapas y campos. No fue jamás una suma, sino un sistema. Cualquiera que sea el concepto que nos merezca la Universidad Colonial, así estemos en total desacuerdo con la ideología escolástica, con las predilecciones eclesiásticas o con los fines teológicos, surge un hecho innegable; hubo una Universidad Colonial, independiente del número de sus Facultades o Escuelas, sujeta a la orientación fundamental de la institución per se".

La Universidad Napoleónica

La Universidad medieval sufre su primera gran transformación con la creación por Napoleón Bonaparte, de la Universidad Imperial de Francia. Dicha Universidad Imperial, de corte eminentemente utilitarista y profesionalizante, según los ideales educativos políticos de Napoleón, no fue más que un conjunto de escuelas profesionales carentes de núcleo aglutinador, burocratizada y sujeta a la tutela del Estado, cuyos servidores debía preparar.

El esquema napoleónico, que desafortunadamente fue adoptado por nuestras universidades latinoamericanas, hizo crisis en 1968 en Francia. A partir de la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior (7 de noviembre de 1968) se inicia una nueva etapa en la historia de la Universidad Francesa. Las universidades ya no son agrupaciones de facultades sino establecimientos pluridisciplinarios. Se les otorga una amplia autonomía académica, financiera y administrativa. Se introduce la representación estudiantil en todos los organismos de gestión (¿ecos de la Reforma cordobesa latinoamericana?). Las facultades son sustituidas por las "unidades de docencia e investigación", que son en realidad la versión francesa de los departamentos norteamericanos:

La Universidad Alemana de Guillermo de Humboldt

En la Universidad de Gottinga (1737) se desenvuelve el sistema de enseñanza a través de "seminarios", de tanta importancia para el arraigo de la investigación científica. Más tarde, con la fundación de la Universidad de Berlín (1810), según el esquema de Guillermo de Humboldt, la libertad *philosophandi* y de investigación en que se inspira el esquema, influye luego en la organización de muchas otras universidades de diferentes partes del mundo y fue un elemento clave para el enorme desarrollo científico que se produjo, a partir de entonces, en Alemania. Su principio fundamental fue la estrecha relación entre docencia e investigación.

La Universidad norteamericana: los departamentos

Si bien algunos atribuyen a la Universidad alemana del siglo XIX los primeros ensayos de lo que luego sería el *departamento* como unidad académica, lo cierto es que fue en los Estados Unidos donde se originó la idea y la experiencia de lo que hoy conocemos como organización departamental de las Universidades. En un magnífico ensayo sobre el tema publicado en la Revista del Centro de Estudios Educativos, el P. Ernesto Meneses, ex Rector de la Universidad Iberoamericana, señala que el germen de la departamentalización surgió en la Universidad de Harvard en 1739, cuando un tutor o profesor del College decidió impartir una sola asignatura y especializarse en ella en vez de asumir, como era lo usual hasta entonces, todas las llamadas Artes Liberales (matemáticas, filosofía natural y moral, geografía, astronomía, etc). En 1767 ya había en Harvard cuatro especialistas, apareciendo así, si bien aún mal definida, un tipo de organización académica distinto, centrado en las asignaturas y que más tarde serían los departamentos.

Otro acontecimiento importante para el desarrollo de la educación superior que ocurrió en los Estados Unidos fue la aprobación de la llamada Acta o Ley Morrill, sancionada por el gobierno de Abraham Lincoln. "Con esta decisión, las universidades de los estados recibían como donativos grandes extensiones de terrenos para establecer casas de educación superior. (Land grant College). El resultado fue que en muchos estados se iniciaron reformas a la educación, la que al principio estuvo enfocada hacia la agricultura y las ingenie-

rias, de donde surgieron las universidades estatales así como los institutos tecnológicos".

Pero la introducción del sistema departamental en las universidades norteamericanas no fue una simple innovación pedagógica. Hace más de cien años que comenzaron los requerimientos del sistema productivo de ese país por personas especializadas en temas cada vez más diversificados. El impacto sobre las Universidades fue notable, obligando a una revisión de sus propios principios de sustentación para poder subsistir. Se hizo imprescindible eliminar programas anacrónicos o mediocres, tender hacia una orientación individualizada, organizar equipos de trabajo, aumentar la dedicación de los docentes, olvidarse de la concepción de "transmitir el saber" transformando la actividad docente en un proceso dinámico, con activa participación de todos los interesados. En forma simultánea, la diversificación de temas hizo necesaria la creación de subdivisiones organizativas que se denominaron Departamentos y que surgieron, principalmente, por iniciativa de cada disciplina o campo profesional y para satisfacción de los requerimientos de cada área especializada del saber. De esta manera se constituyeron en verdaderos centros de convivencia y acción coordinada de especialistas, dentro de cada Universidad, que tenía suficientes conocimientos sobre el tema. El mantenimiento sostenido de una posibilidad ocupacional para los especialistas mantuvo la realimentación positiva necesaria entre la sociedad y la Universidad.

Con distintos matices, este proceso se caracterizó por:

- a) Un aumento sostenido de la cantidad de Departamentos existentes, tendiente a cubrir con cada uno de ellos un área del saber cada vez más estrecha pero con una mayor profundidad.
- b) El fortalecimiento de un fuerte espíritu de cuerpo dentro de cada Departamento, producto del trabajo en equipo, en base al consenso general, con grandes y frecuentes interrelaciones entre el Chairman y todos sus integrantes.
- c) Un aumento de la flexibilidad académica, traducida en una mayor cantidad de cambios e innovaciones en sus organizaciones y formas de actuar.
- d) Una tendencia sostenida hacia la descentralización de las Universidades no sólo en lo académico sino también en lo administrativo.

- e) La flexibilidad creciente de los currícula.
- f) La popularización de los regímenes tutoriales para intentar orientar a los alumnos dentro de un sistema curricular flexible.
- g) Una respuesta rápida y efectiva a las demandas que la sociedad le planteaba a las Universidades.

La excesiva departamentalización puede, a su vez, conducir a compartamentalización basada en Facultades. También puede producir el efecto perverso, como dicen hoy día los sociólogos, de transformar los conocimientos en mercancías, en *Know how* que se vende y que se compra según las necesidades del mercado. El sociólogo alemán Hanns-Albert Steger, ha señalado ese peligro a propósito del departamento de las Universidades de Estados Unidos. "El *departament* norteamericano, dice Steger, es en la práctica, un grupo de profesores que administran colectivamente un presupuesto, bajo los aspectos de un manejo comercial de la producción de conocimientos: Así se llega a la transformación interna de la Universidad en una empresa comercial". Con todo, eminentes teóricos de la Universidad latinoamericana, entre ellos el brasileño Darcy Ribeiro, sostienen que hasta ahora no se ha inventado nada mejor para elevar los niveles académicos de las Universidades y propiciar la investigación.

En los últimos años, arraiga cada vez más entre los universitarios el convencimiento de que la ciencia contemporánea, es por su propia naturaleza, interdisciplinaria. La actual discusión acerca de la interdisciplinariedad no solo es una consecuencia de la evolución del conocimiento sino también una reacción en contra de los vicios del "departamentalismo" y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitaria. De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado, hasta ahora, a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad; en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adaptadas al actual desarrollo del conocimiento; y a examinar sus posibilidades como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la universidad contemporánea.

En el panorama mundial de la educación superior ya se pueden mencionar ejemplos de universidades que han organizado toda su labor de acuerdo con un esquema interdisciplinario. Tal sucede con

la Universidad de Sussex, en Inglaterra, la Universidad de Wisconsin-Green Bay, en los Estados Unidos.

La Universidad de Sussex hizo, desde el punto de vista académico, una opción muy clara: rechazó la departamentalización, tan en boga en nuestros días. La estructura académica de este modelo, en base a "*Escuelas de Estudios*" es, justamente, la demostración de la no aceptación de la departamentalización.

Antes de analizar las experiencias latinoamericanas de reforma, veamos algunos ejemplos de innovaciones en la educación superior ocurridas en otros continentes.

Las nuevas universidades inglesas

La universidad tradicional por excelencia de la Gran Bretaña está representada por las Universidades de Oxford y Cambridge, complejo histórico de gran reputación conocido frecuentemente como "Oxbridge". La pieza clave de este complejo la constituyen los colegios. Por medio de ellos se espera alcanzar el antiguo ideal de la educación universitaria británica: el desarrollo de las cualidades personales por el contacto frecuente entre profesores-tutores y alumnos. En los colegios conviven tutores y estudiantes; en ellos está el centro de la vida académica de la universidad a la que no se puede pertenecer sino en calidad de miembro de uno de sus colegios. Se trata de un sistema sumamente selectivo y elitista. Bertrand Russell no vaciló en calificar a Oxford y Cambridge como "las dos últimas islas medievales, excelentes para la gente de primera clase".

Antes de la aparición de las Nuevas Universidades en la década del sesenta, el sistema universitario inglés lo componían, además de Oxbridge, la Universidad de Londres, verdadero conglomerado de escuelas profesionales y las llamadas "Universidades Cívicas", creadas en diferentes ciudades por iniciativa local y privada, antes y después de la segunda guerra mundial (Leeds, Manchester, Liverpool, Birmingham, Sheffield, New Castle, Bristol, Exeter, Reading, Southampton, Nottingham, Leicester, Hull y Keele). Fecha importante en los anales de la educación superior británica es la que señala la aparición del Robbins Report en 1963. Este informe por primera vez hizo un análisis global de la educación superior británica, estudiándola desde la necesaria integralidad de sus componentes. El informe recomendó que las universidades existentes

aumentaran sus cupos y que, además, se crearan nuevas universidades. Sin embargo, a la fecha de la publicación del informe ya se habían establecido varias de las llamadas Nuevas Universidades, pues fue a partir de 1960, cuando se inició este singular proceso, calificado como el período más prolífero para la fundación de universidades, en el Reino Unido desde la Edad Media. Entre 1961 y 1968 casi se duplicó el número de instituciones universitarias mediante la creación de 25 nuevas universidades y colegios universitarios.

¿En qué consiste lo nuevo de estas universidades? En primer lugar, todas ellas fueron fundadas por el Estado y son financiadas por éste. Además, están facultadas para conferir grados académicos y decidir sobre su propio desarrollo. Pero lo que las hace verdaderamente acreedoras al calificativo de Nuevas, es fundamentalmente, la amplia libertad de que gozan para experimentar en todos los aspectos de la educación universitaria. Su novedad radica, precisamente, en su capacidad para experimentar e innovar, tanto con las estructuras como los métodos de enseñanza.

La Universidad de Sussex

Fundada en 1961, cerca de Brighton, la Universidad de Sussex fue concebida como una institución que a través de una nueva estructura académica y de un programa de estudios innovadores, trataría de dar respuesta a los retos fundamentales que enfrenta la educación superior de nuestro días, principalmente en cuanto a la relación entre universidades y sociedad y a la naturaleza interdisciplinaria del conocimiento.

Lo más novedoso de Sussex radica en sus propósitos académicos ("The Sussex Ethos"), que descansan sobre dos ideas básicas: el rechazo de la departamentalización y su sustitución por un sistema de "Escuelas de Estudios", y la conservación del método tutorial inglés (un tutor con dos, tres y cuatro alumnos). El mapa curricular ha sido deliberadamente diseñado para dar igual peso tanto a las artes y ciencias sociales como a las ciencias naturales y aplicadas, así como para ofrecer cursos que combinen la educación general y la especializada. Los estudios básicos de pregrado hacen incapié en las vinculaciones entre las diferentes materias. La interdisciplinariedad es la idea clave sobre la cual descansa toda estructura académica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La "Escuelas de Estudios" son las entidades encargadas de llevar a la realidad la búsqueda inter-

disciplinaria. Con las Escuelas se pretende liberar a la universidad de las "restricciones del sistema departamental".

Tras más de treinta años de existencia, la Universidad de Sussex representa una valiosa experiencia de aplicación del concepto de interdisciplinaria y del ejercicio de una constante voluntad de innovación. Estas dos características la han llevado a crear en su seno dos entidades de gran interés: un Centro de Tecnología de la Enseñanza para el estudio de los métodos pedagógicos y un Instituto de Estudios sobre el Desarrollo, que trabaja en forma interdisciplinaria.

La Universidad Abierta ("Open University")

La creación de la Universidad abierta de Inglaterra se debió a la iniciativa del Primer Ministro Harold Wilson, quien incluyó en su plataforma política de contenido social el establecimiento de lo que llamó "La Universidad del Aire" (discurso de Glasgow del 8 de septiembre de 1963), inspirada en el propósito de ampliar las oportunidades educativas de nivel superior para la población adulta y trabajadora, mediante el uso de los medios masivos de comunicación.

La Universidad Abierta es una institución autónoma, académicamente independiente, que funciona en virtud de una Carta Real. Elabora sus propios planes de estudio, concede sus propios diplomas y administra su propio presupuesto. Pero aprovecha los valiosos servicios de la BBC (British Broadcasting Corporation), que es el único agente de producción de sus programas de radio y TV. Las relaciones entre la Universidad Abierta y la BBC son muy estrechas: el personal de la BBC participa en los equipos de trabajo que planifica los cursos y tiene representantes ante el Senado de la Universidad y sus organismos administrativos. La BBC transmite los cursos de la universidad como parte de sus servicios nacionales de radio y TV.

La Universidad Abierta impartió sus primeros cursos en enero de 1971, tras ocho años de cuidadoso planeamiento, a unos 24.000 alumnos. Su propósito fundamental puede resumirse así: ofrecer la oportunidad de obtener un título universitario -comparable a los concedidos por otras universidades británicas- a personas adultas (usualmente de 21 o más años), que por cualquier razón no pudieron o no quisieron aprovechar las limitadas facilidades existentes para entrar en una institución de educación superior inmediatamente

después, o al poco tiempo de haber terminado sus estudios secundarios. También persigue el propósito de proporcionar educación superior continua a lo largo de toda la edad adulta.

No se requiere haber cursado estudio formal alguno como prerrequisito de admisión. El único requisito es haber cumplido 21 años. Por excepción se aceptan, en determinados casos, alumnos entre 18 y 21 años. Es, pues, una universidad realmente abierta a todas las personas de 21 años que sepan leer y escribir.

La Universidad se compone de seis Facultades: Letras, Pedagogía, Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias y Tecnología. También cuenta con un Instituto de Tecnología Educativa que colabora en la preparación de cursos en todas las materias, llevando a cabo al mismo tiempo trabajos de investigación en dicho sector. Cada Facultad posee un Decano, un Director de Estudios y un claustro académico de jornada completa. En una primera etapa la universidad ha concentrado sus labores en la preparación de alumnos para la obtención de Licenciaturas (Bachelor of Arts), pero está facultada para otorgar los grados académicos de maestría y doctorado.

Los métodos de enseñanza utilizados por la Universidad abierta difieren de los adoptados en todas las demás universidades británicas, y consisten en una combinación de tres elementos fundamentales: emisiones radiotelevisivas transmitidas por la BBC, trabajos por correspondencia y cursillos de verano.

A fin de atender adecuadamente a un número tan grande de estudiantes, la universidad ha contratado asesores, preceptores para estudios por correspondencia, todos ellos de jornada parcial. Los asesores se encuentran en los Centros de Estudio (hay cerca de 300 Centros repartidos en todo el Reino Unido), pudiéndose acudir a ellos para consultar sobre problemas generales de estudio. A cada estudiante se le asigna un asesor y un preceptor de clase, siendo desempeñados ambos papeles por la misma persona en muchas ocasiones.

Todo el sistema de aprendizaje de la Universidad Abierta está centrado en el estudiante y diseñado para educación a distancia.

Las nuevas universidades alemanas

Después de la Segunda Guerra Mundial se inicia en Alemania un nuevo esfuerzo de reflexión, que conduce al replanteamiento de la idea de la universidad, de sus funciones en el mundo contemporáneo y su estructura organizativa.

De esos esfuerzos por repensar la universidad surgen nuevos esquemas para las nuevas universidades alemanas, creadas después de 1950, aunque algunas de ellas todavía obedecen al modelo clásico alemán. Entre las nuevas universidades conviene referirse a las del Ruhr, en Bochum, la de Constanza y la de Bielefeld.

La Universidad del Ruhr - Bochum

La Universidad del Ruhr, en Bochum (Ruhr Universität-Bochum) comenzó a planearse desde 1960, pero aceptó sus primeros alumnos en el otoño de 1965. Fue planeada para 18.000 alumnos y cerca de 250 profesores de tiempo completo. Si bien no representa un concepto completamente nuevo de universidad en Alemania, introdujo una serie de innovaciones interesantes.

La universidad comprende a la vez, las disciplinas académicas tradicionales y las ingenierías y tecnologías. Combina, pues, la tradicional "Universität" y la "Technische Hochschule" o Universidad Técnica ("Technische Universität").

Las disciplinas no están agrupadas en las tradicionales "Fakultäten" sino en pequeños "Abteilungen" o departamentos, a la manera norteamericana.

La universidad funciona en un campus universitario fuera de la ciudad, lo que, en su momento representó una novedad en Alemania.

Introdujo también otras innovaciones académicas y administrativas para propiciar una más estrecha interrelación entre las disciplinas y entre los profesores y estudiantes.

La Universidad de Constanza (Konstanz Universität)

La Universidad de Constanza, creada en 1964, inició actividades en el invierno de 1967-68. En los planos originales fue diseñada para 3.000 alumnos y 106 profesores de tiempo completo. Esta universidad se aparta aún más que las del Ruhr del modelo tradicional alemán. Sus innovaciones principales son:

Número limitado de disciplinas y alumnos.

Nombramiento de rector con carácter permanente, en vez del sistema de elección por un año de uno de los profesores.

Nueva organización de los programas de estudio y nuevos grados y títulos.

Nuevos métodos institucionales y de organización para asegurar la unidad de enseñanza e investigación, así como auspicio de proyectos interdisciplinarios.

La Universidad de Bielefeld (Bielefeld Universität)

El modelo teórico de esta universidad fue elaborado por el profesor Helmut Schelsky. Su núcleo central es un Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarios.

La "Universidad Polivalente" (Gesamthochschule)

Uno de los ensayos de mayor interés en la educación superior alemana actual es la "Universidad Polivalente" (llamada también "Integral") o Gesamthochschule, que representa una tentativa para dar respuesta a la necesidad de cambios radicales que impone la masificación.

Uno de los supuestos en que se basa la Universidad Polivalente es que la aparición del fenómeno de la educación superior de masas conducirá, paulatinamente, a la desaparición de las distinciones tradicionales entre la universidad y los otros tipos de instituciones que ofrecen educación postsecundaria. La Universidad Polivalente, al integrar en una misma institución las diferentes formas de instrucción postsecundaria, espera superar, mediante una adecuada síntesis, los dilemas o tensiones a que se ve sometida la universidad moderna.

La "Fernuniversität" (Universidad a distancia)

La Fernuniversität está considerada en Alemania como una nueva aventura en el campo de la educación a distancia. Tiene el propósito de satisfacer los tres objetivos principales siguientes:

- a) Incrementar la capacidad de las universidades;
- b) Apoyar la reforma de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación postsecundaria; y
- c) Establecer un nuevo sistema de educación continuada y de educación de adultos.

La Fernuniversität pretende pues, desarrollar un modelo alternativo y más económico para estudiantes de tiempo completo que deseen adquirir un diploma o pasar el examen de Estado. También ofrecer un sistema de educación continua para adultos que estén empleados a tiempo completo y que teniendo los requisitos adecuados para entrar en la universidad, aspiran a obtener las mismas calificaciones que se ofrecen en ésta. Finalmente también pretende ofrecer un semestre o un curso de un año de duración a adultos que deseen calificarse en algunas áreas especiales. En este último caso no se requieren los requisitos para ingresar en la universidad.

Francia

Los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT)

La forma principal de la educación superior de ciclo corto en Francia se encuentra ahora centrada en los IUT's.

La ley de 1968 planteó su relación con las nuevas universidades. Las antiguas universidades no proporcionaban un marco para la integración a ellas de los IUT's pero las nuevas universidades pluridisciplinarias sí proporcionaron una estructura para su incorporación a ellas como "unidades de enseñanza e investigación" (UER's).

Los IUT's fueron creados par llenar los vacíos que quedaron pese a la creación en las Facultades de Ciencias, de los DEST's (Diplôme d'études supérieures techniques) y de los Institutos Nacionales de Ciencias Aplicadas (INSA). Su propósito fue proporcionar adiestramiento universitario para técnicos superiores en los sectores secundario y terciario. Como este adiestramiento no había sido asumido por las Facultades, el Estado creó los IUT's, que debían ser paralelos a las Facultades, pero fuera de ellas. El resultado fue la gradual emergencia de un segundo sistema universitario, paralelo pero más flexible que el tradicional e independiente de las Facultades. La Ley de 1968 trata de integrar ambos sistemas al abolir las facultades y poner en un mismo pie de igualdad los Institutos Universitarios con las "unidades de Enseñanza e Investigación" (UERS's). En verdad, esta es una tendencia más que una realidad y la integración de los dos sistemas será gradual.

El Centro Universitario de Vincennes

Es una universidad pluridisciplinaria. Aunque esto ya no es una novedad en Francia, en Vincennes es una realidad en los departamentos de Sociología, Economía y Lenguas. El sistema que favorece esta pluridisciplinaria cumple en Vincennes también otra misión: la polivalencia. Vincennes ha logrado crear así enseñanzas muy variadas que incluyen cine, teatro, música, urbanismo, audiovisual, artes, medio ambiente, sexología, documentación, etc.

El centro dedica especial atención a la formación permanente de adultos, campo en el cual ha acumulado valiosa experiencia.

España

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

La Universidad Nacional de Educación a Distancia fue creada como consecuencia de la ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 4 del 4 de agosto de 1970). La UNED no pretende sustituir a la universidad tradicional, sino que, por el contrario, se propone ofrecer una alternativa a quienes no han podido o no pueden acudir a ella, ofreciéndoles enseñanzas que tengan el mismo valor académico y profesional. La UNED es una de las 22 universidades estatales de España. Su organización se basa sobre tres principios claves: a) amplia colaboración con todas las universidades españolas; b) colaboración entre el Estado y la sociedad; y c) fuerte descentralización.

La enseñanza que imparte la UNED comprende cursos universitarios, cursos de promoción cultural y cursos de actualización de profesionales. Los más desarrollados hasta ahora son los cursos universitarios.



LAS DISTINTAS PROPUESTAS PARA LA REFORMA UNIVERSITARIA

La inconformidad con la situación y estructura de nuestras universidades ha sido casi una constante en nuestro devenir histórico, que se acentúa en momentos de cambios sociales. La Universidad Latinoamericana vive, prácticamente desde la Independencia, una crisis permanente estrechamente ligada a la misma crisis que padece el continente y que, en buena parte, es producida por su inadecuación a las expectativas que en ella cifran los distintos grupos de la sociedad. Así se explica la persistencia, entre nosotros, del afán reformista, pues la crisis genera el impulso renovador que trata de superarla, sin que hasta ahora lo haya logrado, la búsqueda adquiere así también entre nosotros carácter permanente.

Los cambios que trajo consigo la primera posguerra dio origen, como vimos antes, al Movimiento de Córdoba, cuyo ciclo histórico podemos convencionalmente decir que se cierra hacia la época de la Segunda Guerra Mundial, aunque ya hemos advertido que para nosotros los esfuerzos de reforma universitaria en América Latina, de manera especial los más recientes, entroncan con Córdoba, en el propósito de diseñar una nueva universidad que fortalezca nuestra identidad y nos lleve a asumir el papel protagónico de nuestro propio desenvolvimiento.

Hacia la década de los años 50, y coincidiendo esta vez con la repercusión en nuestros países de los efectos de la segunda posguerra, se inicia otra etapa de preocupaciones en torno a la problemática universitaria, que se intensifica en la década siguiente y que mueve a algunos educadores a preguntarse si no está por surgir una Nueva Reforma Universitaria. (4) Las inquietudes de esta etapa estuvieron, en un principio, influenciadas por los proyectos de modernización. De ahí que los primeros ensayos se centraron, principalmente, en la propia institución universitaria, procurando modificar sus estructuras académicas para permitirles una producción más eficiente de los recursos demandados por el desarrollo económico y la incipiente industrialización.

Esta fase se abre con la experiencia renovadora de la Universidad de Costa Rica, en Centroamérica, y otras llevadas a cabo en Colombia (Universidades del Valle y los Andes) y culmina con la

propuesta de Rudolph P. Atcon, que se ensaya primero en Chile y Honduras y luego en varias universidades brasileñas. Posteriormente, la inquietud reformista se ha incorporado a una perspectiva más amplia, que desborda el ámbito estrictamente universitario: la redefinición del papel de la universidad en países dependientes y subdesarrollados. La reforma universitaria se inscribe ahora dentro del esfuerzo latinoamericano por cancelar las estructuras que condicionan la situación de dependencia y de rechazar los intentos de simple reproducción de enfoques válidos para realidades distintas a la nuestra.

Dicho lo anterior, procederemos a exponer las principales propuestas que en torno a la reforma han sido formuladas en América Latina en las últimas décadas, limitándose a aquéllas que implican una visión global de la institución y no simples innovaciones parciales. Aunque no nos sujetaremos a un estricto orden cronológico, expondremos primero las propuestas que surgieron en la década de los años cincuenta y primeros años de la siguiente, dejando para el final las concepciones más recientes, que insertan, como hemos dicho, el proceso de reforma dentro de una toma de conciencia de la realidad nacional y continental, y la vinculan a una consideración general de la sociedad latinoamericana actual y su futuro destino.

LAS REFORMAS ACADÉMICAS DE LOS AÑOS SESENTA

La Reforma Académica de la Universidad de Costa Rica

En la Universidad de Costa Rica tuvo lugar, una década antes, el proceso de maduración de una reforma de singular interés, no sólo por cuanto constituyó uno de los primeros ensayos de reestructuración académica que se dio en América Latina, sino también por cuanto la experiencia costarricense alcanzó repercusión centroamericana por la labor del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), el primer organismo de cooperación regional interuniversitario creado en el continente (1948).

La actual Universidad de Costa Rica, fue fundada en 1940 y empezó a funcionar en 1941, con ocho facultades, con pocos nexos entre sí. "La Universidad, señala Rodrigo Facio, al ser restablecida, surgió como sabemos bien, con el problema de su reforma planteado: lo creado en 1940, con ser muy importante, fue solo congregación de las escuelas profesionales que venían operando independientemente y adición de otras nuevas, y el elemento profesionalista quedó preponderado a expensas de los propósitos de formación humana, de investigación científica y de servicio a la comunidad". De ahí que muy pronto (1946) se inició, entre los universitarios costarricenses, la inquietud por lograr la recuperación del sentido unitario de la institución, cuya preocupación central debía ser más la cultura que la especialización profesional. Lo que tenían ante sí no les satisfacía: un conglomerado de escuelas que desarrollaban aisladamente sus tareas académicas y pedagógicas y que existían a "manera de archipiélago, sin columna vertebral que les diese estructura y entidad". Esta era, por cierto, la situación de la casi totalidad de las Universidades latinoamericanas, producto como hemos visto, de la filosofía positivista y de la adopción del esquema napoleónico de organización académica. El antiguo ideal de la Universidad, "como ánfora de la cultura y de los estudios desinteresados", había en buena parte desaparecido. Con la llegada de Rodrigo Facio a la Rectoría en 1952,

la preocupación reformista cobra nuevo impulso. Se establece una Comisión Permanente encargada de preparar un proyecto concreto de reestructuración de la universidad. Se reanudaba así, en forma más sistemática, el largo diálogo iniciado en 1946 en torno a la reforma, nada más que esta vez contando con el dinamismo y la extraordinaria capacidad que siempre distinguieron a ese gran universitario centroamericano que fue Rodrigo Facio Brenes, quien desempeñó la Rectoría de esta Universidad por espacio de casi diez años. El proyecto, ampliamente discutido en el seno de la comunidad universitaria, fue aprobada en 1955 y entró en vigor con la apertura del año lectivo de 1957. Una de las características de este proceso que conviene destacar, la constituyó el hecho de que el debate sobre la estructura académica estuvo en todo momento ligado al planeamiento físico de la futura Ciudad Universitaria, pues se consideró indispensable que los proyectos arquitectónicos reflejaran la nueva concepción académica, a fin de facilitar el logro de los objetivos integrados perseguidos por el plan reestructurador. Fue esta circunstancia feliz, que pocas veces se ha dado en América Latina, donde con frecuencia los proyectos de reforma académica encuentran serias limitaciones por el arreglo de plantas físicas, quizás admirables desde el punto de vista arquitectónico, pero ineficaces y hasta obsoletas desde el ángulo docente.

¿Qué pretende la reforma de la Universidad de Costa Rica? Dejemos que sea el propio Rodrigo Facio quien nos lo diga. Al inaugurar el edificio de la Facultad de Ciencias y Letras, núcleo aglutinante de la nueva estructura, dijo el Rector Facio que lo que se buscaba era: "Hacer de la diversidad, Universidad; del archipiélago, continente; de las partes, un todo. Poner la formación personal, cultural, social, y ciudadana, antes de la formación profesional, la que vendría a constituirse, no más en la razón exclusiva de ser de la Institución, sino en el punto de llegada, después de haber cumplido ciertas etapas fundamentales. Las profesiones son, es necesario reiterarlo, muy importantes, pero son algo instrumental, y para su correcto y fértil ejercicio deben afirmarse con esmero y energía las calidades humanas, culturales y sociales de quienes van a usar tal instrumento. En el afán reformador había el deseo de integrar los conocimientos científicos particulares; de encontrar una posición humanística y espiritual para incorporar en ella lo puramente funcional o programático, de preparar al joven en "la profesión de hombre" antes

de iniciar su preparación en las profesiones especializadas... "Para lograr esos objetivos, el medio parece engarzar la especialización sobre un fondo de cultura general que le permita, a cada especialista, asomarse con simpatía al huerto del vecino, y comprender que su propio huerto no se confunde con el mundo entero ni es la primera de todas las cosas..." El germen de la Reforma Universitaria fue, pues, el deseo de atender esos dos graves problemas conectados entre sí: la atomización del concepto y la estructura de la Universidad y las graves consecuencias que por obra de las especializaciones prematuras y encerradas en sí mismas, tienden a producirse en la formación del universitario y en la estabilidad social y democrática de la nación". La reforma se concretó así en la creación de una Facultad Central de Ciencias y Letras, encargada de impartir el programa de Estudios Generales, de curso obligatorio para todos los estudiantes de primer ingreso; la concentración de todas las cátedras de disciplinas básicas en Departamentos dependientes de la Facultad Central; conexión entre la formación básica y las carreras profesionales, mediante la separación de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y Ciencias Físico-Matemáticas; introducción de la docencia activa ("enseñar a aprender"); servicios de orientación y bienestar estudiantil; actividades complementarias y vocacionales; formación universitaria de profesores de Segunda Enseñanza; nuevas licenciaturas en Ciencias y Letras; estímulos al desarrollo del espíritu científico desinteresado y a la investigación; flexibilidad curricular y sistema de créditos, etc. El ciclo de Estudios Generales, que debía cursarse en el primer año, comprendió, en sus orígenes, tres asignaturas comunes: Filosofía, Historia de la Cultura y Castellano. A éstas se agregaban asignaturas optativas de las áreas científicas, diferentes de la ciencia que constituirá la médula de los estudios profesionales o especializados futuros. (5)

La creación de la Facultad de Ciencias y Letras, acompañada de la departamentalización de las disciplinas fundamentales, apuntó a la recuperación de la concepción unitaria de la Universidad. Además, los departamentos debían propiciar el cultivo de tales ciencias, independientes de sus aplicaciones profesionales inmediatas. En el futuro, sería posible cultivar la Biología, la Matemática, la Historia, y la Sociología, etc., por sí misma y no como parte de la enseñanza profesional de la Medicina, la Ingeniería, el Derecho o la Economía. Los estudios Generales, a su vez, eran el expediente para combatir el

énfasis profesionalista y ampliar la formación científica y cultural del universitario. También se consideraron como el instrumento para emprender la renovación de los métodos de enseñanza universitaria.

Las ideas de Ortega y Gasset en torno a la misión de la Universidad y las reformas promovidas por Robert M. Hutchins en la Universidad de Chicago y Jaime Benítez en la Universidad de Puerto Rico, parecen haber sido las que más influyeron entre los universitarios costarricenses y centroamericanos, en cuanto a la fundamentación teórica de los Estudios Generales. Sin embargo, la idea de proporcionar al estudiante universitario una formación cultural, capaz de librarle del excesivo profesionalismo, ya había sido enunciada por varios ideólogos de la Reforma de Córdoba, aunque entonces no logró concentrarse en programas académicos integrales, capaces de disminuir el énfasis profesionalizante. Las experiencias de algunas universidades norteamericanas, principalmente a través de la versión puertorriqueña de las ideas de Hutchins, fueron también aprovechadas en una etapa posterior. Sin embargo, es preciso tener presente que la preocupación por la formación equilibrada del universitario, surgió en Costa Rica mucho antes de conocerse el programa de los Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, y que fue el ensayo costarricense el que influyó en las otras universidades centroamericanas, a través de la acción CSUCA, y no el puertorriqueño.

El "plan para la integración regional de la Educación Superior Centroamericana"

Hemos creído conveniente reseñar, con algún detalle el proceso de maduración de la reforma en la Universidad de Costa Rica, por lo mismo que la experiencia costarricense fue de gran utilidad para las otra universidades centroamericanas, que en la década de los años sesenta emprendieron también sus esfuerzos de reestructuración académica, tanto como resultado de sus propios afanes de renovación como también como consecuencia del "*Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana*", aprobada por el CSUCA en 1961, y ratificado al año siguiente por las cinco universidades nacionales de Centroamérica, y que representa el primer intento de buscar soluciones regionales a los problemas de la educación universitaria de un área geográfica.

El "*Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana*" contemplaba dos aspectos fundamentales: a) la reestructuración académica de cada universidad y b) la creación de Escuelas e Institutos de investigación de carácter regional. La reforma académica perseguía superar la organización puramente profesionalista de las universidades, sustituyéndolas por una estructura integrada, como unidad orgánica y funcional, y la introducción de los Estudios Generales, como el instrumento "más eficaz para la integración científico-humanista de los estudiantes que ingresan a la universidad" y el "medio directo de propiciar una reforma universitaria". La reestructuración académica implicaba la recomendación para crear Facultades Centrales de Ciencias y Letras, cuyos departamentos asumirían la enseñanza de las disciplinas básicas para toda la universidad. Pero la punta de lanza de la reforma, según los universitarios centroamericanos, la constituían los Estudios Generales, pues a la par de que contribuirían a una mejor formación del estudiante, permitirían renovar todo el sistema de enseñanza, mediante la introducción de una docencia activa. La implantación de tales Estudios Generales no sería posible sin romper la estructura profesionalista de las universidades, otro de los objetivos perseguidos. De ahí que su establecimiento debía conducir a la búsqueda de nuevas formas de organización académica; creación de Facultades de Ciencias y Letras o de Humanidades; Centros Universitarios de Estudios Generales; departamentalización de la docencia, etc. El plan era sacar las disciplinas básicas de la tutela de las Facultades profesionales, con el propósito de permitir su ulterior desarrollo, de modo que las ciencias ocuparon en la universidad el sitio antes reservado exclusivamente a las profesiones. Evidentemente, estos objetivos podían haberse logrado por otros medios académicos y ellos no están necesariamente ligados a la introducción de los Estudios Generales, pero en Centroamérica las preocupaciones en torno a tales Estudios Generales dieron lugar a todo un movimiento de renovación universitaria que abarcó prácticamente todos los aspectos del acontecer universitario.

De ahí que el CSUCA estableciera, en 1962, una Comisión especial, integrada por educadores centroamericanos, encargada de estudiar todo lo referente a la teoría, fines, pensum, metodología, profesorado, etc. de los estudios Generales y presentar sus recomendaciones a las universidades asociadas al CSUCA.

Esta comisión, que se reunió en varias oportunidades, realizó un importante trabajo en cuanto a la clarificación de las ideas y prestó un valioso servicio a las distintas universidades entonces empeñadas en organizar sus propios programas de Estudios Generales. Porque es preciso tener presente que la recomendación incluida en el Plan de Integración del CSUCA, acerca de la conveniencia de introducir la Educación General en la enseñanza universitaria, de ninguna manera significó la adopción de un patrón ni de un pensum uniforme de Estudios Generales para las cinco universidades. Ni siquiera puede decirse que alguna de ellas se haya limitado a adoptar el ciclo de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, que para entonces tenía varios años de experimentación.

La Comisión Centroamericana sirvió como un valioso instrumento para el intercambio de experiencias y opiniones, pero cada universidad diseñó su propio programa dentro de una concepción general común, que los hacía equivalentes, según los convenios del CSUCA, a la hora de producirse el desplazamiento de estudiantes de un país a otro. La Universidad de San Carlos de Guatemala introdujo en 1962 los "Estudios Básicos", para lo cual organizó el correspondiente Departamento encargado de impartirlos, desligados de las Facultades profesionales y con dos años de duración. El ensayo, en parte por defectos de organización y en parte por las críticas de que fue objeto de parte de ciertos sectores universitarios radicalizados, fue abandonado pocos años después; la Universidad Nacional de Honduras creó, en 1961, un "Centro Universitario de Estudios Generales", que se encargó de impartirlos y de organizar los departamentos de ciencias básicas; la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua comenzó centralizando la enseñanza de las ciencias básicas para las carreras del área de la salud, pasando después a crear su Facultad de Ciencias y Letras, encargada de impartir el programa en dos semestres y de prestar servicio en las disciplinas fundamentales a toda la universidad. La Universidad de El Salvador, donde la reforma universitaria tuvo características especiales y prácticamente se inició con la departamentalización de la Facultad de Medicina, aprobó en 1965 el "Sistema de Áreas Comunes", por el cual las asignaturas comunes de las diferentes carreras universitaria fueron coordinadas en el nivel básico o inicial.

Con todo y sus defectos, fue positivo en cuanto a la renovación académica de las universidades centroamericanas, el movimiento

que se inició en esta región en la década de los años sesenta. Tuvo la limitación de dejarse influir, en su primera etapa, por los afanes "desarrollistas", entonces en boga, enfatizados por las expectativas que creó el "Programa de Integración Económico Centroamericano", alentado por la CEPAL.

Si bien el CSUCA no es ni ha sido nunca un organismo de ese Programa, pues su existencia es anterior al mismo y descansa en convenios interuniversitarios, en los cuales los gobiernos no han tenido ninguna participación, el "Plan para la integración regional de la educación centroamericana" incluyó un acuerdo en el cual se declara que dicho Plan es "el camino lógico para logra el establecimiento de los centros de formación profesional de integración y desarrollo económico que la región demanda". Será hasta años después, que los universitarios centroamericanos, reunidos en el Segundo Congreso Universitario Centroamericano en San Salvador (1968), cuestionaron a fondo el proceso de integración económica, tal como se viene realizando bajo la égida de los gobiernos y señalarán que la verdadera integración deberá dirigirse a combatir, en su misma raíz, las estructuras que condicionan la dependencia y el subdesarrollo centroamericano.

EL INFORME ATCON

Uno de los enfoques más polémicos sobre la Universidad Latinoamericana es el contenido en el llamado "*Informe Atcon*", que tuvo gran repercusión en los medios universitarios de este continente en las décadas de los sesenta y setenta. (6) En su Informe Rudolph P. Atcon, educador norteamericano, hizo una crítica acertada de la universidad latinoamericana tradicional, a veces sobre la base de apreciaciones y generalizaciones no siempre justas, y propuso una reestructuración institucional de la misma, que le permita cumplir la misión que le atribuye como la "verdadera encrucijada en el desarrollo de América Latina".

Por lo mismo que el informe representa una propuesta global de reforma, así como por la influencia que sus recomendaciones tuvieron en varios países, trataremos de reseñar brevemente las principales proposiciones de Atcon en torno a la reestructuración académica.

mica, que constituyen la más acabada expresión de lo que hoy se considera como la corriente modernizante o desarrollista en materia de renovación universitaria.

La propuesta de Atcon coincidió con la puesta en marcha de la fallida "Alianza para el progreso" por parte de Kennedy y la difusión, entre los países latinoamericanos, de los propósitos de modernización y de cambios moderados y controlados que ésta alentó para promover un desarrollo económico inspirado en los patrones de los países industrializados y compatible con sus intereses.

Los Institutos Centrales de la Universidad de Concepción (Chile)

Mientras trabajaba como colaborador del educador brasileño Anísio Teixeira en el CAPES (Campaña de Perfeccionamiento de Personal de Educación Superior), Atcon fue escogido por la UNESCO para desempeñar, en 1957, una misión de asesoramiento a la Universidad de Concepción, Chile, a petición de su Rector David Stichkin Branover, quien deseaba llevar a cabo una reorganización de la Universidad. Atcon encontró en Concepción una comunidad universitaria bien motivada para la reestructuración académica, que incluso había ya realizado algunas experiencias limitadas, pero significativas, en cuanto a la superación del rígido esquema de cátedra y facultades aisladas. En esta oportunidad, el trabajo de Atcon se concentró en la reorganización de la enseñanza e investigación en las ciencias básicas, especialmente en cuanto a su servicio a las escuelas profesionales y a su propio desarrollo, capaz de influir en toda la política de mejoramiento universitario. La propuesta de Atcon consistió en recomendar la creación de cuatro institutos universitarios, separados e independientes de las Facultades profesionales, dedicados a las tareas de enseñanza, investigación y extensión en las cuatro ramas básicas: Matemáticas, Física, Química y Biología. Estos institutos o departamentos ya existían en la Universidad de Concepción, pero como dependencia de alguna Facultad, aunque prestaban servicio a varias. Así, el Instituto de Biología era administrado por la Escuela de Medicina; los de Física y Matemáticas por la Facultad de Matemáticas y Física, etc. El punto medular de la propuesta de Atcon consistía en sacarlos de las Facultades y constituirlos en Institutos al servicio de toda la Universidad, bajo la supervi-

sión de la propia Rectoría. Los Institutos Universitarios tendrían a su cargo servir todos los cursos de su ramo a las escuelas profesionales, incrementar la investigación científica y desarrollar nuevas disciplinas y especialidades para satisfacer las necesidades del país.

Se esperaba que al cancelar la dependencia de las disciplinas básicas de las carreras profesionales éstas alcanzarían un nuevo y fecundo desenvolvimiento. La etapa siguiente, en la cual también Atcon colaboró, consistió en organizar los Institutos, diseñar los programas de los cursos y propiciar la integración curricular. Especialistas en cada uno de los ramos básicos prestaron su asesoramiento para estos efectos. La experiencia de la Universidad de Concepción fue estimado por la UNESCO como un "proyecto piloto" para América Latina.

La idea de los "Institutos Centrales" de disciplinas fundamentales, que como veremos después había sido incorporada al plan estructural de la nueva Universidad de Brasilia, inspirada en los primeros esfuerzos que en tal sentido realizó Anísio Teixeira en la Universidad del Distrito Federal de Río de Janeiro en la década de los años treinta, tuvo un gran éxito inicial y fue acogida, con algunas modificaciones, por las Universidades de varios países latinoamericanos. Donde más arraigo tuvo fue entre las universidades brasileñas, en buena parte por la influencia del modelo formulado para la Universidad de Brasilia y quizás también por los largos años de vinculación de Rodolph Atcon con la educación superior de ese país, donde llegó a ser Secretario del "Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas". Pero los "Institutos Centrales", en la mayoría de los lugares donde se ensayaron, no lograron los objetivos para los que fueron concebidos, principalmente en cuanto a la integración universitaria.

Su tendencia fue transformarse en feudos aislados, que no tardaron en repetir los mismo vicios que se atribuían a las Facultades. El propio Atcon al constatar años después, el fracaso de este ensayo, en buena parte atribuible, según él, al *"individualismo ibérico, hostil a cualquier colaboración"*, propuso el abandono del esquema original y su sustitución por otro: la creación de un *"Centro Universitario de Estudios Generales"* o *"Centro de Estudios Básicos"*, compuesto de la totalidad de las disciplinas básicas, administrativamente distribuidas en departamentos en vez de institutos. En este sentido, la reforma académica de la Universidad de Costa Rica y de la Univer-

sidad Nacional Autónoma de Nicaragua, fue más acertada, pues desde un principio organizó las disciplinas básicas en departamentos dependientes de una Facultad Central de Ciencias y Letras, que presta servicios a toda la Universidad e imparte sus propias carreras en tales campos. En consecuencia, el fracaso tuvo mucho que ver con la deficiencia del esquema, que incluso utilizó inadecuadamente la palabra "instituto", generalmente reservada para unidades donde la investigación científica tiene prioridad. La Universidad de Concepción, principalmente durante el rectorado del Dr. Ignacio González G., completó y perfeccionó su proceso de reforma académica, organizando Institutos Centrales en las disciplinas fundamentales humanísticas y sociales: Instituto de Lenguas, de Historia y Geografía, Filosofía y Sociología; creó la escuela General, encargada de administrar un primer año común de estudios básicos o propedéuticos y llevó el esquema de Institutos incluso al nivel de las Facultades profesionales, para reorganizarse.

La propuesta para la Universidad de Brasilia de Anixio Teixeira y Darcy Ribeiro

Otra propuesta que surgió a principios de la década de los años sesenta, fue la formulada por Anixio Teixeira y Darcy Ribeiro, para la Universidad de Brasilia. Las circunstancias de tener que planear una universidad desde sus bases, ofreció a estos educadores la oportunidad para formular un nuevo modelo racionalmente integrado y concebido, a la vez, como núcleo orientador de toda la educación, motor del desarrollo interior del país y de la integración nacional. (7)

Cerca de un centenar de científicos e intelectuales brasileños, bajo la dirección de Teixeira y Ribeiro, se dieron a la tarea de repensar la universidad ante el reto que significaba una nueva universidad para la nueva capital de Brasil. El Proyecto, según Ribeiro, se inspiró en los esfuerzos pioneros de Anísio Teixeira en la Universidad del Distrito Federal de Río de Janeiro (1935-37) y en la lección extraída del fracaso de los ensayos de integración perseguidos con la creación de las facultades de Filosofía, Ciencias y Letras de las Universidades de Sao Paulo y Río de Janeiro. (8)

Por lo mismo que se trató de bosquejar una institución modelo, que tendría a su cargo la función de dirigir y renovar todo el sistema universitario, no se pensó en planificar una gran institución, desti-

nada a atender una masiva población estudiantil, sino una universidad mediana, altamente selectiva, pues esperaba que sus egresados se convirtieran en agentes multiplicadores, al asumir posiciones docentes en las demás universidades. (9) Los planes señalaron, desde un principio, un máximo de 15 mil estudiantes, atendidos por 2 mil profesores. La estructura académica de la nueva universidad comprendía institutos centrales, facultades y unidades complementarias. Tal como el esquema propuesto por Rodrigo Facio y sus colaboradores para la Universidad de Costa Rica, el de Brasilia era también un proyecto orgánico, que trataba de estructurar una universidad integrada. "En el plan estructural de la Universidad de Brasilia se sustituía la división tradicional de la Universidad en facultades y en cátedras autárquicas y duplicativas por un nuevo modelo organizativo. Este estaba formado por tres conjuntos de órganos de enseñanza, de investigación y de extensión cultural integrados en una estructura funcional; los *Institutos Centrales* de Ciencias, Letras y Artes (Matemáticas, Física, Química, Biología, Geociencias, Ciencias Humanas, Letras y Artes), las *Facultades Profesionales* (Ciencias Agrarias, Ciencias Médicas, Tecnológicas, Ciencias Políticas y Sociales, Arquitectura y Urbanismo y Educación) y de *Unidades Complementarias* (Biblioteca Central, Editorial, Radiodifusora, Estadio y Museo). (10) El nuevo modelo concedía gran importancia a las bibliotecas, museos, editorial, radiodifusora, servicios de bienestar y residencias estudiantiles, con el propósito de crear un verdadero ambiente universitario que hiciera prevalecer la "universitas" sobre los institutos y facultades.

La experiencia duró hasta 1964. El golpe militar, que decretó la intervención de la universidad, malogró este valioso ensayo, al desvirtuar sus propósitos esenciales. Pero el proyecto sigue siendo un hito en el proceso de reforma universitaria latinoamericana, pues significó un paso decisivo hacia la búsqueda de un esquema universitario original, inserto en la problemática nacional, encargado de inspirar la transformación de todo el sistema educativo del país y de promover su desenvolvimiento autónomo. Fue una demostración de independencia intelectual y de las posibilidades que para nosotros tiene la decisión de encontrar nuestras propias respuestas universitarias a los desafíos que se nos plantean. (11)

La Universidad Interdisciplinaria (propuesta del Padre Alfonso Borrero, S. J.)

En una ponencia presentada ante el "Primer Seminario Nacional sobre estudios de postgrado", convocado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (CFES), en 1973, el Rector de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, P. Alfonso Borrero C., S.J., abogó por la recuperación del sentido unitario del saber y de la institución universitaria, sobre la base de propiciar una estructura académica que promueva la interdisciplinariedad, como forma de trabajo de la universidad moderna y respuesta al carácter interdisciplinario de la ciencia contemporánea. Aprovechando las experiencias que sobre la interdisciplinariedad se han llevado a cabo en países de la OECD, el Rector Borrero propuso un esquema para la organización de una experiencia de Universidad Interdisciplinaria en América Latina, unificada en el esfuerzo de contribuir al desarrollo integral de la sociedad y el país.

Tras analizar con detenimiento la evolución de la estructura académica de las primeras universidades que conoció el mundo, el Rector Borrero sostiene que para fines del siglo XII, la universidad medieval pudo sentirse orgullosa de ser una institución señera de la unidad del saber, porque "todos los cauces del conocimiento antiguo tuvieron en ella su confluencia. Y aunque las *facultades* insinuaban un fraccionamiento del saber, el golpe de vista era unitario, como lo presentaba la clasificación aristotélica de las ciencias. En cierto sentido, se poseía la síntesis del saber antes de empeñarse en el dominio de las disciplinas especiales..." "La unidad del pensamiento filosófico será rota por la "ciencia nueva" de Galileo y la introducción del saber "científico", divergente de los entendimientos..." "Tal unidad se explicita en la *Facultas artium liberalium* o de artes liberales. Esta facultad es un fin en sí misma, aunque a la vez camino previo hacia las facultades profesionales y comprendía el *studium generale*. La estructura académica fundamental, sedimentada con el paso de los años, no padece cambios importantes sino hasta el siglo XIX, no así los currícula, cuyos contenidos y orientaciones se amplían y orientan en armonía con el desarrollo de los diversos campos de la ciencia y por fuerza de los acontecimientos culturales, políticos y religiosos de los siglos subsiguientes (Renacimiento, Reforma, Contrarreforma, Enciclopedismo, Revolución fran-

cesa). Esta última decreta la disolución de la Sorbona, que Napoleón reemplaza por la Universidad de Francia, realización del "ideal jacobino", que produjo beneficios a la instrucción pública e influyó en otros Estados europeos, pero fracturó en múltiples piezas la estructura universitaria".

Es la Universidad alemana la que, posteriormente, marca nuevas pautas a la estructura académica, a principios del siglo XIX, y la norteamericana la que a fines del mismo introduciría el "condimento, altamente estructural, de la departamentalización". Los elementos estructurales de la universidad contemporánea son: la *Facultad* o *Escuela*, en algunos casos; el Departamento y el Instituto, a los que algunas veces se agrega la División, más como Unidad de "administración académica" que como "unidad académica universitaria" propiamente tal. La diversidad de combinaciones de los elementos estructurales enumerados antes, ha dado origen a diferentes estructuras académicas en las universidades. El *modelo federalista* puede expresarse en la siguiente fórmula: $U = F + D + I + E$.

El modelo orgánico en el siguiente gráfico:

$$U = \begin{matrix} & F & \\ D & & I \end{matrix}$$

"Constante histórica, añade el Rector Borrero, ha sido desde la Edad Media la estructuración de las universidades en base a la clasificación de las ciencias y de los profesiones. No ha acontecido nada diferente en la época moderna y contemporánea, como que siguen vigentes los criterios históricos, científicos, profesional y práctico. En el pensamiento de varios filósofos contemporáneos surge la inquietud por la *fórmula unitaria* de universidad que avizora la *universidad interdisciplinar*, Japers, Scheler, Ortega y Gasset, Maritain, son citados al respecto por Borrero, que se expresan en función de las ciencias, no de las profesiones. "Es que todos parten del principio de que la estructuración universitaria ha de reflejar antes el cuadro de aquéllas, convencidos como están de que la universidad es para el *saber*, y después para el *quehacer*".

La visión histórica propicia comprende mejor la estructura universitaria del pasado, *convergente y unitaria*, en contraste con la moderna y contemporánea *ramificada y divergente*. Hablóse en su momento del sentido unitario propio de la estructura académica universitaria medieval; del cambio hacia un enfoque científico con dejación del filosófico, a partir de Galileo y la *sciencia nova* y de las

repercusiones y agudizamiento subsiguiente en el siglo XVIII; de la explosión casi atómica de las ciencias en el siglo XIX y en el XX, y del anhelo unitario expresado en la mente de los pensadores contemporáneos. Porque pensamiento y universidad han recorrido de la mano los trayectos de la historia, uno y otro tipo estructural son fruto consecuente de aquél.

La "universidad - máquina de escribir" que propone el Dr. Ignacio González G. Rector de la Universidad de Concepción (Chile)

El Dr. Ignacio González, ex Rector de la Universidad de Concepción (Chile) ha propuesto un esquema de lo que podría ser la universidad para un mundo en constante cambio, convencido de que la universidad latinoamericana actual, tradicional, tiene características que le impiden adaptarse a las necesidades modernas: su organización cerrada; la rigidez de sus estructuras; su falta de unidad; su deficiente organización administrativa; su despreocupación por los alumnos. Los rasgos generales que, según González, deben conformar esa Universidad Nueva son los siguientes: a) Reemplazo de las Cátedras por los Departamentos o Institutos. "El Departamento será en el futuro, a no dudarlo la estructura docente fundamental de la Universidad. Su objetivo será el cultivo, enseñanza e investigación de una ciencia o disciplina, en todos sus aspectos. Serán únicos en su especialidad y tendrán la responsabilidad de la enseñanza e investigación de ella en la Universidad. Serán autónomos, aunque trabajarán integrada y mancomunemente; e *independientes* de las facultades y escuelas profesionales mientras éstas existan". (12) En cada Departamento o Instituto deberá existir un Jefe responsable de su marcha, asesorado por un Consejo científico y docente. Cada Instituto o Departamento ofrecerá los cursos o asignaturas que le sean solicitados o que estime útiles o de interés para los alumnos; b) Supresión de las Facultades profesionales. Para cada carrera habrá simplemente un Director y una Comisión encargada de determinar el plan y los programas de estudio. De esta Comisión formarán parte, no sólo profesores universitarios; sino también profesionales ajenos a la universidad, cuya opinión o puntos de vista puedan ser útiles, a efecto de lograr que los currículos se ajusten exclusivamente a los objetivos y fines profesionales que se desea lograr. La admi-

nistración de los alumnos que estudian una carrera estará a cargo de un funcionario administrativo-docente, con experiencia en la materia. La docencia será impartida por los departamentos, de acuerdo con las necesidades que les presenten las Comisiones de docencia de cada carrera. c) Habrá también una red de Comisiones que asegure la integración del trabajo docente y de investigación entre los Departamentos o Institutos, de manera que a través de ella se mantenga y se incremente la unidad de la Universidad. d) Los alumnos tomarán las diferentes materias de su correspondiente plan de estudios en los diferentes Departamentos o Institutos hasta completar los "créditos" requeridos. Podrán cambiar de carrera sin perder lo ganado. Los estudiantes pertenecerán a la Universidad y no a determinadas Escuelas o Departamentos. Al llegar a la Universidad ingresarán a un Estudio General, básico o propedéutico que les permitirá adquirir experiencia y disciplina, mejorar su cultura, prepararse mejor en ciertas materias y orientarse con mayores antecedentes y más objetividad en cuanto a sus intereses futuros. Posteriormente se inscribirán en lo planes que conduzcan a tal o cual Título o Grado. Sus progresos no se evaluarán en años o cursos sino en créditos y en calificaciones, que deberán ser adquiridos en plazos convencionales. e) La enseñanza deberá ser eminentemente activa y estimulante. La Universidad se preocupará del alumno; de su salud y bienestar, de su tranquilidad espiritual y de su aprovechamiento. Habrá consejeros vocacionales y tutores. f) La universidad tendrá tres niveles de enseñanza: 1) el nivel básico correspondiente al curso general; 2) el nivel de pregrado, correspondiente a los estudios de primer grado y profesionales, que determinen con el Grado o Título y 3) el nivel de graduados, que ofrecerá dos alternativas: la científica que conducirá a la Maestría o al Doctorado, y la profesional, que conducirá a la especialidad técnico-profesional.

"Naturalmente, sostiene el Dr. González, este esquema de Universidad es difícil de comprender para quien siga pensando en términos de títulos profesionales, Facultades y Cátedras y crea que sin ellos no hay, no puede haber Universidad. La hemos denominado metafóricamente, *"la universidad-máquina de escribir"*, porque así como en éstas, con los mismos tipos, con las mismas teclas se puede escribir cualquier palabra; así también, esta universidad, en los mismos Institutos o Departamentos se podrán estudiar las ramas o materias para cualquier carrera. Una universidad con Facultades

-una, para cada carrera- es como una máquina de escribir que en vez de tener letras tuviera palabras o sílabas; puede imaginarse la rigidez o inadaptabilidad para escribir palabras complejas, nuevas o de otra lengua. Y así como en una máquina de escribir quien desee escribir "médico" presiona sucesivamente las teclas correspondiente a M-E-D-I-C-O, y si desea escribir "químico", la Q-U-I-M-I-C-O, usando en ambos casos la misma I, la misma M, la misma C, etc., en esta Universidad, el que desee ser médico deberá tomar tales y cuales cursos en tales o cuales unidades, y el que dentista, físico o biólogo, lo mismo, coincidiendo todos en ciertas unidades que ofrezcan materias que les sean comunes.

La administración de la universidad estará confiada a tres organismos superiores: a) un Director o Consejo Administrativo encargado de la gestión financiera, integrado por personas de prestigio con experiencia financiera y administrativa, *pero ajenas a la universidad y que vinculan a ésta con su medio*; b) el Consejo Académico o Senado, formado por los Directores de Departamentos, Jefes de Carrera y representantes de los cuerpos docentes y estudiantes y c) la Rectoría, órgano ejecutivo superior que actuará asesorado por una serie de oficinas técnicas.

Universidad Técnica "Federico Santa María"

Una de las primeras instituciones de educación superior que en América Latina se apartó del modelo tradicional fue la Universidad Técnica "Federico Santa María" de Valparaíso, Chile, entidad privada creada en 1926 gracias al legado del filántropo cuyo nombre lleva, quien deseaba estimular el desenvolvimiento de un centro dedicado a la enseñanza técnica, que ofreciera oportunidades educativas a los jóvenes esforzados. Los encargados de dar cumplimiento a la voluntad del fundador, tras examinar las experiencias de varios países, principalmente europeos, optaron por una combinación del modelo residencial del "college" inglés con los métodos de estudio de las universidades técnicas alemanas, programadas según la tradición chilena. La Universidad se propuso atender a todos los niveles de enseñanza superior de una serie de disciplinas técnicas, principalmente las relacionadas con las ingenierías, una escuela diurna de nivel vocacional y una escuela vespertina para mejorar la preparación de los trabajadores. Los estudios debían culminar en

la escuela de graduados, que ofrecería el doctorado en ingeniería. Lo singular de esta estructuración es que el estudiante podía pasar de un nivel a otro de enseñanza, movilidad que la propia institución debía promover. Otras novedades que la Universidad incorporó fueron énfasis en el adiestramiento práctico en trabajos manuales y la convivencia de los estudiantes diurnos, de todos los niveles, en residencias construidas dentro del propio campus universitario.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Otro esfuerzo privado, dirigido primordialmente al fomento de la enseñanza técnica, dio origen, en 1943, al nacimiento del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ITESM (Nuevo León, México), inspirado en el modelo de las entidades similares de los Estados Unidos, de manera especial el Instituto Tecnológico de Georgia. ITESM es auspiciado por la Asociación Civil "Enseñanza e Investigación Superior A.C." de la ciudad de Monterrey, compuesta en su mayoría por industriales, banqueros y comerciantes. El Instituto de acuerdo con los principios formulados por sus fundadores, representa "una aportación del sector privado al desarrollo educacional de México". Su objetivo fundamental es formar profesionales, al más alto nivel académico posible, en disciplinas que más directamente puedan contribuir al desarrollo. El ITESM en sus casi 50 años de funcionamiento, ha logrado un gran desenvolvimiento y goza de mucho prestigio, en sus áreas de enseñanza, tanto en México como en los otros países latinoamericanos. El esquema de su organización y métodos de enseñanza han sido frecuentemente imitados para la creación de instituciones dedicadas a la enseñanza tecnológica, dentro y fuera de México. Académicamente está organizado sobre la base de departamentos y divisiones. Las divisiones son cuatro: Ingeniería y Arquitectura, Administración y Ciencias Sociales, Ciencias Agropecuarias y Marítimas, Ciencias y Humanidades. Cada división comprende varios departamentos y asume la responsabilidad de impartir un determinado número de carreras. El departamento se concibe como la unidad mínima y la carrera profesional o el grado en su caso, como la unidad mínima de organización. Al frente de cada una de estas unidades se encuentran los correspondientes directores.

Universidad del Valle y Universidad de los Andes (Colombia)

En Colombia, han aprovechado experiencias de organización y métodos de enseñanza procedentes de los Estados Unidos, la Universidad del Valle en Cali, y la Universidad de los Andes, en Bogotá, ambas fundadas con el respaldo del sector empresarial. La Universidad del Valle, creada en 1945, es una universidad oficial departamental, en la que han alcanzado un gran desarrollo las ciencias del área de la salud, para lo cual ha contado con una amplia ayuda de organismos internacionales y norteamericanos, de manera especial la Fundación Rockefeller. En éstas dos universidades pronto se establecieron programas de Estudios Generales, se departamentalizó la docencia y se incrementó la planta docente de tiempo completo. Al igual que el ITESM, ambas han encontrado a través de los años, su propia fisonomía académica, en la que sin embargo aun se advierte la influencia de las ideas originales que presidieron su fundación. La del Valle ha evolucionado de una organización sobre la base de Facultades y Escuelas a otra más flexible integrada, compuesta de *Divisiones Académicas* (Ciencias, Salud, Ingeniería, Ciencias Sociales y Económicas, Humanidades, Educación y Arquitectura, mas una Facultad de Servicio Social) que imparten enseñanza a nivel intermedio, profesional y graduada.

La Universidad de los Andes, creada en 1948 por iniciativa de Mario Laserna, apoyado por el Presidente Alberto Lleras Camargo, es de carácter privado; su estructura académica responde aún al sistema de Facultades, pero el énfasis profesionalista es contrarrestado con un programa de Estudios Generales en acatamiento de uno de los objetivos de la Universidad, que según los estatutos es precisamente "formar a sus alumnos dentro de un plan armónico de ciencia, técnica y cultura general, para conjurar los peligros de una educación profesionalista".

Otras experiencias

Dentro de esta primera etapa cabe también mencionar los esfuerzos de renovación llevados a cabo en algunas de las más tradicionales universidades latinoamericanas, inspiradas en el común propósito de superar el profesionalismo y lograr el arraigo de la ciencia. Estos intentos de modernización generalmente partieron de los profesores de ciencia, cuya incorporación a la universidad creó la necesidad de adoptar la categoría de profesores de tiempo completo. La otra modalidad encaminada a lograr la institucionalización de la ciencia en la universidad, fue la de los "institutos catedráticos", copiados de modelos europeos. Ambos proyectos, como señala Ribeiro, tuvieron poco éxito, así como los ensayos de renovación estructural llevados a cabo en la década de los años 30, con todo y que revelaron la inconformidad con el esquema tradicional. Varias universidades latinoamericanas buscaron combatir el profesionalismo, restaurar la unidad institucional y académica de la Universidad y contribuir a la formación de los "altos cuadros culturales de la nación", mediante la creación de Facultades de Humanidades y Ciencias. Así la Universidad de la República de Montevideo, Uruguay, estableció en 1945 su Facultad de Humanidades y Ciencias para promover el cultivo desinteresado de las Ciencias y las Letras. En Brasil, según señala Ribeiro, se intentó la creación de una Universidad del Distrito Federal (1935) bajo concepciones nuevas, pero que parecieron demasiado radicales a la dictadura que la cerró (1937). Después, las mismas ideas llevaron a la creación de las primeras facultades en Filosofía, Ciencias y Letras. En Sao Paulo y Río de Janeiro, con la colaboración de un equipo de profesores extranjeros principalmente franceses. El propósito integrativo estuvo también presente en la departamentalización de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, que alcanzó un alto nivel científico pero no logró la generalización del sistema a las demás Facultades, que se empeñaron en mantener el patrón tradicional. También la Dictadura malogró éste intento renovador al intervenir la Facultad y dispersar a sus profesores, acabando "con uno de los esfuerzos más maduros por implantar un núcleo autónomo de saber científico en América Latina". La Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, Argentina, se organizó sobre la base únicamente de Departamentos e Institutos.

Las reformas de la Universidad Nacional Autónoma de México

En México nos encontramos con la interesante experiencia de su Universidad Nacional Autónoma (UNAM), donde en una clásica universidad latinoamericana se ha producido todo un proceso de reestructuración para hacer frente a las nuevas necesidades, proceso que comprende el ensayo de las más modernas tecnologías educativas y de sistemas abiertos.

Por la misma dimensión del problema, la búsqueda de soluciones no se intentó únicamente a nivel de la propia UNAM, sino que fue examinado desde una perspectiva nacional por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México, (ANUIES), la que propuso en 1973, la creación de nuevos centros de educación media superior, la fundación de una nueva universidad en el área metropolitana de la ciudad de México, y el fortalecimiento de las universidades de los Estados.

Como respuesta, el gobierno creó la Universidad autónoma Metropolitana (Dic. de 1973) y el Colegio de Bachilleres, destinados a ampliar las oportunidades educativas a nivel universitario y medio superior, y aliviar así un poco la carga de la UNAM y del Instituto Politécnico Nacional, que ha soportado, hasta ahora, la mayor parte del peso de la educación superior de este país.

Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP)

En 1974 se inicia el programa de descentralización de los estudios profesionales, mediante la creación de una red de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), estratégicamente repartidas en el área metropolitana del valle de México. La descentralización concretada en la creación de las ENEP, está acompañada de una decisiva voluntad innovadora, pues se ha aprovechado su fundación para ensayar nuevas posibilidades académicas. De ahí que estas nuevas escuelas tengan carácter interdisciplinario, organización departamental y su estructura se base en el binomio carrera/departamento.

La Universidad Autónoma Metropolitana

También es importante mencionar aquí, por lo mismo que forma parte de la estrategia para atender las necesidades de la educación superior del Distrito Federal, el esquema innovador de la Universi-

dad Autónoma Metropolitana (UAM), creada en 1973, que está integrada por unidades universitarias, por medio de las cuales se lleva a la realidad una descentralización funcional y administrativa. Cada unidad universitaria se organiza sobre la base de divisiones y departamentos. Las divisiones se establecen por áreas del conocimiento y los departamentos por disciplinas específicas o por conjuntos homogéneos de éstas.

Notas

- (1) Darcy Ribeiro: *"La Universidad Latinoamericana y el desarrollo social"* en *"Elites y desarrollo en América Latina"*, Editorial Paidós. Buenos Aires, 2da. edición 1971 p. 439.
- (2) "En efecto, es un hecho sabido que la universidad como subsistencia institucional está integrada y es por lo tanto dependiente del conjunto más vasto de la sociedad global, de su estructura de poder, del mercado profesional, del sistema técnico científico y de las aspiraciones educacionales de la población y, no menos que de ellos, de la estructura y dinámica de las clases sociales. Pero, en otro sentido, el conocimiento, que es el producto intelectual de la Universidad, tiene una gran autonomía respecto de sus condicionantes sociales". Jorge Graciarena. "Los procesos de reforma universitaria y el cambio social en América Latina" en *"La Universidad Latinoamericana -Enfoques tipológicos"*. Seminario Latinoamericano 1972, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, p. 61.
- (3) Rodolph Atcon, en un artículo en el cual pretende clasificar la terminología de su concepto de Reforma Universitaria, sostiene rotundamente: "Con política la reforma académica y administrativa de cualquier universidad no tiene nada que ver, considerando que estos asuntos son puramente técnicos de investigación en los campos pedagógicos y sociológicos y no materias candentes para eliminar la demagogia. Los de buena voluntad no dejarán de reconocer que una reforma estructural puede ser decretada, permitida o aplicada por presiones políticas, pero jamás definidas por éstas. Su definición cabe a los técnicos, no a los promotores; y cuando así no ocurre, no es reforma integral sino un cambio arbitrario". *"La reforma Universitaria"* en ECO; Revista de la Cultura de Occidente, N° 116. Diciembre 1969 p. 16.
- (4) "Estamos en un momento crucial, en los pródromos de una Nueva Reforma Universitaria que hoy como en 1918 -salve las contradicciones críticas entre el organismo social, sometido a rápidos y com-

plejos cambios, y sus instituciones universitarias, conservadoras prudentes de un sistema que fue revolucionando hace medio siglo, pero que hoy se nos va apareciendo como dogmático, inadecuado e insuficiente; pero con reservas ideológicas y estructurales capaces de garantizar su necesaria, su imperiosa renovación". Luis Manuel Peñalver: *¿Una Nueva Reforma?* "El Nacional", Caracas, 16 de julio de 1965.

- (5) Para informarse sobre el proceso de reforma de la Universidad de Costa Rica, vale la pena consultar las *Obras de Rodrigo Facio*, publicadas por la editorial Costa Rica, de manera particular el Tomo III - "*Documentos Universitarios*", San José, Costa Rica, 1977. También la obra del Profesor Carlos Monge Alfaro: "*Universidad e Historia*", publicada por el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, San José, Costa Rica, 1978.
- (6) "El proyecto de Atcon fue conocido en el ámbito universitario como el "Informe Atcon", suscitando una intensa adhesión en favor de sus planteamientos. La Universidad de Concepción recibió su influencia, en la cual participó asesorando la puesta en marcha de la reforma, según sus proposiciones. Los estudiantes de la Universidad de Chile, en 1966, editaron el Informe Atcon como un documento preparatorio de la VI Convención de Estudiantes de FECH, que había de definir las líneas básicas de la plataforma programática del movimiento estudiantil. Como se ve, la influencia de Atcon superó los marcos del gobierno de la universidad tradicional, para suscitar el interés de los estudiantes. Sin embargo, la acogida brindada a sus ideas fue transitoria. En efecto, la reforma de la Universidad de Concepción será más tarde desarrollada por el movimiento reformista y las ideas de Atcon serán dejadas de lado pues no resolvieron los problemas que denunció. En cuanto al movimiento estudiantil de FECH, a muy poco andar abandonaron sus ideas, porque advirtieron que sus planteamientos de hacerse realidad, conducirían a una modernización de la universidad desde un punto de vista tecnocrático, desarrollista, dejando sin resolver los problemas de fondo de la universidad". Carlos Huneeus Madge: "*La Reforma de la Universidad de Chile*", etc. p. 60. Según este mismo autor, el "Plan Vera", preparado durante la Rectoría de Eugenio González Rojas, estuvo también influenciado por las ideas de Atcon *Bases para un Plan de Desarrollo de la Universidad de Chile*. Universidad de Chile, 1966. Editorial Universitaria, S.A."
- (7) Véase "Plano orientador de la Universidad de Brasilia", editora Universidad de Brasilia, 1962.

- (8) Darcy Ribeiro: *La Universidad Latinoamericana* etc. p. 164
- (9) "La Universidad de Brasilia debería encargarse de la tarea de establecer normas desde el centro geográfico del país; antes que nada debería fijar a todo el sistema de enseñanza superior su tarea central en la conquista del interior y con ellos, en la integración nacional. Al mismo tiempo se mantenía la relación con el contexto internacional al pedir a los grandes centros culturales de nuestro globo, construir su propios edificios representativos dentro del complejo universitario. De esta manera se encajaron de una manera significativa, los procesos de entrenamiento nacional e internacional", H. Steger: *Perspectivas para la planeación de la enseñanza superior* etc. p. 39.
- (10) Darcy Ribeiro: *Ibid.* p. 165.
- (11) "Después de 1964 muchas universidades brasileñas, antes hostiles al plan de organización de la Universidad de Brasilia, empezaron a adoptar ese modelo como su proyecto de reestructuración. Lamentablemente, no lo adoptaron en su integridad sino bajo formas subalternizadas, es decir mediante la implantación de falsos institutos Centrales compuestos de las antiguas cátedras a las cuales se dio esa denominación. Se hicieron falsas departamentalizaciones de las facultades profesionales, en un intento por atender lo que parecía ser las exigencias de la modernización, sin tocar los viejos intereses de la clientela". Darcy Ribeiro, *Ibid.* p. 166.
- (12) Ignacio González G.: *Un ensayo de Reforma Universitaria*, Universidad de Concepción, Chile, 1968.

III

LA FILOSOFIA Y EL DESARROLLO HISTORICO DE LOS ESTUDIOS GENERALES EN CENTROAMERICA

LA FILOSOFIA Y EL DESARROLLO HISTORICO DE LOS ESTUDIOS GENERALES EN CENTROAMERICA

1. Introducción

La introducción, en la década de los años sesenta, de los Estudios Generales en la educación universitaria centroamericana, estuvo ligada a uno de los momentos más fecundos de la vida cotidiana del istmo. Fue parte medular de todo un movimiento de reforma y modernización de nuestras máximas Casas de Estudio, promovido por una generación de universitarios-centroamericanos inconformes con el esquema de Universidad predominante en la primera parte del presente siglo, que entró en crisis a raíz de la expansión que experimentó la economía en las décadas de los años cuarenta y cincuenta y la puesta en marcha del proceso de integración económica centroamericana y los esfuerzos para constituir un mercado común.

En Centroamérica, los Estudios Generales fueron la punta de lanza del amplio proceso de reforma universitaria que, partiendo de la reforma académica llevada a cabo en la Universidad de Costa Rica en 1957 durante el rectorado de Rodrigo Facio, se extendió, con diversas modalidades, por todos los ámbitos universitarios del istmo, gracias al liderazgo de eminentes rectores y al estímulo proveniente del *"Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana"*, impulsado por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Como bien lo reconoció, en su momento, la misión consultora que en 1962 envió la UNESCO a Centroamérica, los Estudios Generales en nuestro medio fueron "la pieza esencial de una reforma universitaria; en un sentido, una reforma es necesaria para introducir los Estudios Generales, pero en otro sentido, y más profundamente, de la introducción de los Estudios Generales se espera una auténtica reforma". (1) Ese era también el criterio predominante entre los académicos que por entonces integraron la Comisión Centroameri-

cana en pro de los Estudios Generales: la introducción de los Estudios Generales fue vista como el medio directo de propiciar una auténtica reforma universitaria. (2)

Naturalmente, todo este proceso exigía como prerrequisito la existencia de una atmósfera de libertad académica que sólo un régimen de autonomía universitaria podía garantizar. Recordemos que la autonomía fue reconquistada por las universidades de la región entre 1940 (Universidad de Costa Rica, que nace ese año como institución autónoma) y el año 1958, cuando la obtiene la Universidad Nacional de Nicaragua, última en acceder al sistema autonómico.

2. Las Universidades centroamericanas en la primera mitad del presente siglo

En la primera mitad del presente siglo, las universidades centroamericanas estuvieron organizadas siguiendo el modelo o patrón profesionalista, inspirado en el esquema impuesto por Napoleón a la Universidad francesa. Como se sabe, Napoleón reorganizó la Universidad como una dependencia burocrática del Estado, con una intención puramente utilitaria y profesionalizante, según los ideales educativos politécnicos que el Emperador profesaba. Este modelo descoyuntó la idea unitaria de la institución medieval y la sustituyó por un conjunto de escuelas profesionales aisladas, carentes de núcleo aglutinador. Su tarea fue preparar los profesionales requeridos por la sociedad y principalmente, la administración pública. La investigación dejó de ser un cometido de la Universidad y se reservó exclusivamente a las Academias. Este esquema, en esencia antiuniversitario y negación misma de la idea de Universidad, hizo crisis en Francia hasta 1968, gracias a la rebelión juvenil que lo hizo trizas.

La Independencia, cuya ideología revolucionaria provenía de la ilustración francesa, abrió ampliamente las puertas a la influencia cultural de este país. La República, tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la Universidad, no encontró cosa mejor que hacer con la Universidad colonial que sustituirla por un esquema también importado, el de la Universidad francesa. La reestructuración careció así del sentido de afirmación nacional que se busca para las nuevas sociedades.

La adopción del esquema napoleónico no produjo los frutos esperados y fue más bien contraproducente. En primer lugar, destruyó el concepto unitario de Universidad, que mal que bien se había plasmado en la Universidad colonial, desde luego que la nueva institución no fue sino un conglomerado de facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo más difícil el arraigo de la ciencia misma. La Universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero estos graduados fueron, por defecto de formación, simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, más no universitarios en el pleno sentido de la palabra. La burocratización de la Universidad y su supeditación al Estado, acabó también con la menguada autonomía de que hasta entonces había disfrutado. La investigación científica corrió peor suerte, pues en América Latina no se crearon o no prosperaron las academias e institutos que en Francia asumieron la tarea de promover el adelanto del conocimiento, ni tampoco las Grandes Escuelas, donde se forjaron los sabios franceses, pieza clave del esquema galo.

Como consecuencia, la ciencia en América Latina ha estado casi ausente del quehacer universitario, cuya preocupación fundamental ha sido, hasta ahora, la enseñanza de las profesiones liberales.

El esquema francés, con inteligentes adaptaciones al medio, inspiró también, años después, a don Andrés Bello cuando le correspondió redactar la Ley orgánica de la Universidad de Chile, llamada a sustituir a la antigua Universidad Colonial de San Felipe. El éxito que el esquema propuesto por Bello tuvo en Chile, se debió según Hanns-Albert Steger, a que la "universidad de abogados" de don Andrés era una universidad "urbana y adecuada 'al siglo' en su condicionalidad social". El nuevo esquema desplazó al clérigo como figura central de la Universidad latinoamericana, sustituyéndolo por el abogado, formado principalmente a través del Derecho Romano y del Código Civil. El abogado, que asumió las más importantes funciones sociales y a quien correspondió estructurar las nacientes repúblicas, fue el producto típico de la Universidad latinoamericana del siglo XIX. La Universidad colonial preparaba a los servidores de la Iglesia y de la Corona; la republicana debía dar "idoneidad" a los funcionarios del Estado.

La Universidad republicana tampoco logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes. Al permanecer invariables las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de la institución durante todo el siglo XIX. No será sino hasta principios del presente siglo cuando el Movimiento de Córdoba denunciara vigorosamente el carácter aristocrático de la Universidad latinoamericana.

La llamada Reforma de Córdoba de 1918, que fue el primer cuestionario a fondo de nuestras Universidades, señala el momento histórico del ingreso de América Latina en el siglo XX y del ascenso de las clases medias urbanas que, en definitiva, fueron las protagonistas del Movimiento. Y es que bien entrado el siglo XX, nuestras Universidades seguían siendo los "virreinos del espíritu", "admirablemente diseñadas para realizar el doble propósito de formar hombres de profesión e impedir que se formaran hombres de ciencia", como agudamente apuntó don Valentín Letelier. Encasillados en el molde profesionalista napoleónico y arrastrando en su enseñanza pesado lastre colonial, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba para ingresar decorosamente en el siglo XX y hacer frente, a la nueva problemática, suscitada por los cambios experimentados en la composición social como consecuencia de la urbanización, de la expansión de la clase media y de la aparición de un incipiente proletariado industrial.

La Reforma de Córdoba replanteó las relaciones entre la Universidad, la sociedad y el Estado. Hasta Córdoba, la Universidad y la sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad. El Movimiento de Córdoba fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos. Si la República trató de separar la Universidad de la Iglesia, mediante la adopción del esquema napoleónico que, a su vez, la supeditó al estado, Córdoba trató de separarla del Estado mediante un régimen de autonomía.

En Centroamérica, la sustitución de la Universidad colonial por el modelo napoleónico tuvo lugar hacia fines del siglo pasado por

obra de las reformas liberales promovidas por las incipientes burguesías agroexportadoras.

En Guatemala, la Ley Orgánica de enseñanza Superior de 1875, promulgada durante el gobierno de Justo Rufino Barrios, suprimió la Universidad y creó las Escuelas Facultativas, cada una con su propio reglamento y presidida por un Decano. El cargo de Rector desapareció. Los estudios de ingeniería estuvieron al cuidado de la Escuela Politécnica, que formaba ingenieros y militares. Uno de los ideólogos de la reforma educativa liberal de Guatemala, el Ministro Delfino Sánchez, varió los cambios introducidos en la forma siguiente: "Es innegable que la nueva ley orgánica y reglamentaria de instrucción pública ha ejercido notable influencia en esta mejora, descentralizando la enseñanza que se daba en la antigua Universidad, creando nuevas escuelas profesionales, estableciendo carreras prácticas de utilidad reconocida, como la ingeniería en sus diversos ramos, dejando a las juntas directivas de las facultades ancho campo y completa libertad para trabajar a favor del desarrollo de los estudios cuya vigilancia y dirección se les ha confiado y ordenando programas graduales y progresivos sin los cuales es casi estéril el aprendizaje de las varias materias que en ellos figuran". (3)

En 1917, en tiempos del dictador Estrada Cabrera, se dispuso la creación, bajo la dirección del Ministerio de Instrucción Pública, de la Universidad Nacional la cual debía reunir en su seno las escuelas facultativas que a la sazón funcionaban separadamente. Años más tarde y bajo la influencia de la Reforma de Córdoba se creó la Universidad Popular (1923), que impartía cursos nocturnos para la clase trabajadora. Durante la dictadura de Jorge Ubico, el gobierno se reservó "la suprema inspección" sobre la Universidad. Los otros niveles de enseñanza fueron organizados bajo un régimen semimilitar, con inspectores y directores que ostentaban grados militares.

En general, la enseñanza universitaria de la época mostraba un gran retraso pedagógico y científico. Consagrada exclusivamente a la preparación de unas cuantas profesiones liberales, no había en ella preocupación alguna por los estudios humanísticos ni por la investigación científica. La revolución democrática, que tuvo lugar en Guatemala en octubre de 1944, promovió un profundo proceso de renovación universitaria, que condujo a la consagración legal de los principales postulados de la Reforma de Córdoba. Uno de los prime-

ros decretos de la Junta Revolucionaria de Gobierno fue el que consagró la autonomía universitaria, restituyó a la Universidad el nombre histórico de Universidad de San Carlos de Guatemala y le asignó rentas propias. La Constitución de 1945 elevó al rango de precepto constitucional el principio de la autonomía universitaria. Sin embargo, el proceso de transformación dejó intactas las estructuras académicas, que siguieron respondiendo al esquema de facultades profesionales reunidas en un Consejo Universitario, presidido por el Rector, pero cuyo quehacer predominante continuó siendo la formación de profesionales a través de asignaturas impartidas por catedráticos nombrados mediante concursos de oposición. De ahí que al asumir su cargo el primer Rector electo bajo el sistema autonómico, el Dr. Carlos Martínez Durán, expresara lo siguiente: "Nuestra universidad nos ha enseñado sinceramente, sin pensarlo, sin malicia alguna. Nos ha dado un enorme bagaje de conocimientos mal adquiridos, y sin enseñarnos el modo de hacer ciencia, de investigar, de buscar la verdad, nos ha reducido a simples técnicos y practicones incultos. Ha llegado la hora de la rebeldía contra nosotros mismos, la hora de la autenticidad y de la justa valoración". (4)

Un gran paso hacia la recuperación de la concepción humanística de la Universidad se dio con la creación, el 17 de septiembre de 1945, de la Facultad de Humanidades, concebida como un centro para la formación de profesores e investigadores de las disciplinas humanísticas. Años más tarde, serán los dirigentes de esta Facultad quien más se empeñarán en introducir la educación general en la formación de todos los universitarios.

En el discurso de inauguración de la Facultad, el Presidente de Guatemala, el profesor universitario, doctor Juan José Arévalo, expresó lo siguiente: "Al empezar esta nueva Facultad en el seno de la pergamিনosa universidad de San Carlos, estamos imprimiendo un golpe violento de timón, un rumbo nuevo en la cultura popular y a los destinos de Guatemala". Una pléyade de brillantes intelectuales formaban el personal docente de la nueva Facultad: José Rólz Bennett, uno de los universitarios centroamericanos más lúcidos, autor de la *Carta de las Universidades Latinoamericanas*, quien fue también su primer Decano; los profesores Pedro Bosh Gimpera, Edelberto Torres Espinoza, Juan Mantovani, David Vela y otros.

Las Universidades Nacionales de El Salvador, Honduras y Nicaragua experimentaron una evolución histórica más o menos similar,

en cuanto a la influencia de las reformas liberales en la adopción del modelo napoleónico, las disputas entre liberales y conservadores por el dominio de la Universidad y la lucha de las comunidades universitarias por lograr la autonomía universitaria, arrancada a férreas dictaduras, como fue el caso de Nicaragua. La autonomía universitaria la conquista la Universidad de El Salvador en 1951, la de Honduras en 1957 y la de Nicaragua en 1958. Sólo Guatemala y Nicaragua tuvieron universidades antes de la Independencia. La Universidad de León de Nicaragua fue la última Universidad fundada durante la colonia española y fue creada por decreto de las Cortes de Cádiz del 10 de enero de 1812. Se rigió por las constituciones de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El modelo napoleónico se introduce en Nicaragua por primera vez en 1879, durante el gobierno del Presidente General Joaquín Zavala. El decreto dictado el 3 de abril de dicho año crea las Universidades de León y Granada, en sustitución de la antigua Universidad de León, clausurada en 1869 por el Presidente Fernando Guzmán.

Las dos Universidades creadas por el Presidente Zavala se organizan en decanatos correspondientes a cuatro Facultades, a saber: Ciencias y Letras, Derecho, Medicina, Farmacia y Ciencias Naturales. El énfasis profesionalista lo demuestra la eliminación de materias básicas propedéuticas o de cultura general de los planes de estudio y la erradicación de la teología. Desaparece el cargo de Rector y en su lugar se establece como "suprema autoridad universitaria" una Junta integrada de cinco miembros, licenciados o doctores, del estado seglar y nombrados por el gobierno cuyo nombre sería Consejo de Instrucción Pública. (5) Reabierto la antigua Universidad de León en 1887 por el Presidente Carazo, la Revolución liberal del Presidente General José Santos Zelaya (1893) vuelve a introducir el esquema napoleónico al reorganizar los estudios universitarios sobre la base de facultades profesionales presididas por Decanos y la supresión de la Rectoría, el grado de licenciado y el latín de los textos de los títulos.

En Costa Rica el desarrollo de la educación superior tuvo algunas particularidades muy propias que conviene destacar. Costa Rica careció de un centro de educación superior durante la colonia y primeras décadas de la vida republicana. Quienes deseaban seguir una educación de ese nivel debían acudir a las Universidades de San Carlos de Guatemala o León de Nicaragua. Sobre la base de la an-

tigua Casa de Enseñanza de Santo Tomás, creada por el Ayuntamiento de San José en 1814 y cuyo primer Rector fue el célebre mestizo nicaragüense Bachiller Rafael Francisco Osejo, se funda en 1843 la Universidad de Santo Tomás, gracias a las gestiones del Ministro Dr. José María Castro Madriz. En su brillante análisis sobre lo que fue la Universidad de Santo Tomás, Rodrigo Facio llega a la conclusión que fue una institución colonial fuera de la colonia. Los estudios que ofrecía comprendía los llamados Menores o Preliminares, equivalente a la actual enseñanza media, y los Mayores o propiamente universitarios, que comprendían la Teología, la Jurisprudencia y la Medicina. "Falta de medios materiales para el trabajo científico, carencia de instructores, escasez de estudiantes ideóneos, organización anacrónica y limitaciones de orden filosófico, político y financiero, caracterizaron a la Universidad de Santo Tomás, según Rodrigo Facio, quien cita a propósito, la elegante frase del Profesor Isaac F. Azofeifa para describir la existencia del aludido centro de enseñanza: "Durante mucho tiempo llevó la vida lánguida de las decadencias sin blasones".

No es así sorprendente que el gran reformador de la educación pública costarricense, don Mauro Fernández, haya decidido, en 1888, su supresión "mientras las condiciones sociales del país no permitan la creación de una Universidad como elemento corporativo, con la organización que a sus funciones corresponde". (6)

La supresión de la Universidad no implicó el cierre de las Escuelas de Derecho, Ingeniería y Medicina, que continuaron en su labor de preparar profesionales. Es hasta el 26 de agosto de 1940 que se crea la Universidad de Costa Rica, que empieza a funcionar en marzo de 1941 con ocho Facultades: Agronomía, Bellas Artes, Ciencias, Derecho, Farmacia, Filosofía y Letras, Ingeniería y Pedagogía, a las cuales se agregan después Odontología (1942) y Ciencias Económicas y Sociales (1943). "Hasta el año 1947, dice un documento oficial de la UCR, las mencionadas Escuelas tenían pocos nexos entre sí, desarrollaban sus tareas académicas y pedagógicas desvinculadamente; existían y vivían a manera de un archipiélago, sin columna vertebral que les diese estructura, entidad. Los planes de Estudios de las Escuelas se redactaron y se administraron con el propósito de ofrecerles a los alumnos un conjunto de asignaturas teóricas y actividades prácticas que les asegurasen el dominio de contenidos científicos y de determinadas técnicas necesarias para el ejercicio pro-

fesional. La enseñanza atendía no tanto a la formación del hombre cuanto a la preparación de profesionales". "La Universidad, señala Rodrigo Facio, al ser restablecida, surgió como sabemos bien, con el problema de su reforma planteado: lo creado en 1940, con ser muy importante, fue solo congregación de las escuelas profesionales que venían operando independientemente y adición de otras nuevas, y el elemento profesionalista quedó preponderado a expensas de los propósitos de formación humana, de investigación científica y de servicio a la comunidad". De ahí que muy pronto (1946) se inició, entre los universitarios costarricenses, la inquietud por lograr la recuperación del sentido unitario de la institución, cuya preocupación central debía ser más la cultura que la especialización profesional. Lo que tenían ante sí no les satisfacía: un conglomerado de escuelas que desarrollaban aisladamente sus tareas académicas y pedagógicas. Esta era, por cierto, la situación de la casi totalidad de las Universidades latinoamericanas, producto como hemos visto, de la filosofía positivista y de la adopción del esquema napoleónico de organización académica. El antiguo ideal de la Universidad, "como ánfora de la cultura y de los estudios desinteresados", había en buena parte desaparecido. Con la llegada de Rodrigo Facio a la rectoría en 1952, la preocupación reformista cobra nuevo impulso. Se establece una Comisión Permanente encargada de preparar un proyecto concreto de reestructuración de la Universidad. Se reanuda así, en forma más sistemática, el largo diálogo iniciado en 1946 en torno a la reforma, nada más que esta vez contando con el dinamismo y la extraordinaria capacidad que siempre distinguieron a ese gran universitario centroamericano que fue Rodrigo Facio Brenes, quien desempeñó la Rectoría de esta Universidad por espacio de casi diez años.

3. El "Primer Congreso Universitario Centroamericano"

Un hito en la historia de las Universidades de la región fue la celebración, en el mes de septiembre de 1948, del "Primer Congreso Universitario Centroamericano", reunido en San Salvador, El Salvador, por iniciativa de los Rectores de las Universidades de El Salvador, Dr. Carlos A. Ilerena, y de San Carlos de Guatemala, Dr. Carlos Martínez Durán.

Este Congreso, al cual asistieron representantes de las Universidades antes mencionadas, mas delegaciones de las Universidades de Honduras, Costa Rica y de la Universidad Libre de Nicaragua, de efimera existencia, marcó un nuevo rumbo a la educación superior de nuestros países y representa el momento en que los universitarios centroamericanos asumen y proclaman los principales postulados de la Reforma de Córdoba: la autonomía universitaria, la elección de las principales autoridades académicas, la participación de profesores y estudiantes en el gobierno de la Universidad, la función social de la Universidad, la difusión cultural y la extensión universitaria, el bienestar estudiantil, el servicio social de egresados, etc...

Pero este Congreso, cuya importancia en la vida universitaria de la región quizás no ha sido suficientemente apreciada, fue más allá de la simple proclamación del legado de Córdoba: se pronunció por la reforma académica de nuestras universidades, sobre la base de la introducción del Departamento en sustitución de las cátedras aisladas y del reconocimiento de la necesidad de superar el excesivo profesionalismo en la educación superior. Además, acordó crear el organismo regional de las Universidades: el Consejo Superior Universitario (CSUCA), que debía más tarde ser el promotor de los proyectos de reforma.

En esta oportunidad, vamos a limitarnos a reseñar lo que este Congreso acordó en relación al tema *Especialismo y formación general*, para constatar la visión que tuvieron los distinguidos universitarios que en aquella ocasión se congregaron, entre los cuales se destacó, como ponente de la *Declaración sobre Fines y Principios de la Universidad Contemporánea y en especial de las Universidades de Centroamérica*, el Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el Lic. José Rölz Bennett.

En primer término, el Congreso aboga por recuperar la concepción *unitaria* de la Universidad como institución, la cual debe reflejarse también en su docencia "en el sentido de que el enfoque total de la educación universitaria debe asentarse en comunes supuestos para lograr una armonía en todo su esfuerzo cultural".

El humanismo en la enseñanza superior es suscrito por el Congreso en los términos siguientes: "Las Universidades Centroamericanas deben atender preferentemente a la formación humana de todos sus elementos integrantes, procurando la máxima exaltación de la personalidad y el más amplio ejercicio de las funciones que

contribuyen a su desenvolvimiento y perfección. Por consiguiente, toda técnica debe estar al servicio de los más altos intereses humanos, y fundarse en el humanismo, pero a su vez éste debe propiciar los desenvolvimientos más progresivos de la técnica como instrumento que perfecciona la vida individual o colectiva".

Pero hay más. El Congreso categóricamente se pronunció por la superación del profesionalismo imperante en la enseñanza centro-americana expresando claramente lo siguiente: "Desarraigar el sentido profesionalista de nuestras universidades habrá de ser uno de los esfuerzos cardinales, afirmando que no se ponen al servicio de fabricar profesionales sino que por el contrario, son éstos los que deben estar al servicio de las superioridades del alma Mater. El ser profesional o perseguir la profesionalidad, como medio, significa que la Universidad quiere que sus estudiantes, profesores y graduados deben PROFESAR la ciencia y la cultura con dedicación y empeño profundos, y lo aprofesional como fin significa que el Alma Mater no es instrumento que se proponga como meta hacer profesionistas sino hacer estudios que aumenten el caudal del saber del hombre, para mayor perfección de sus metas humanas".

Otra resolución de este fecundo Congreso se refiere a la *Educación Formativa*, pronunciándose por la formación ética y cívica de los egresados: "Las Universidades, dice la resolución, insistirán en la formación ética y cívica. Formarán hombres y ciudadanos. Harán ciencia y también conciencia. Ciencia para estar de acuerdo con el ritmo de la civilización; conciencia para el adecuado aprovechamiento del saber al servicio de las más elevadas aspiraciones humanas". La resolución sobre lo que el Congreso denominó como *Educación Informativa* afirma que la separación de las Escuelas Profesionales, con su correlato de cuantificación del saber, trae como consecuencia una fragmentación de los conocimientos y de la cultura, lo cual ha sido el origen y la causa de que la mayoría de los profesionistas carezcan de una sólida cultura general y de una concepción, siquiera esquemática, del mundo, de la sociedad y del hombre. El remedio que el Congreso propuso fue, además de introducir métodos activos, dinámicos y creadores en la docencia, la organización de departamentos que agrupen las disciplinas inter-relacionadas y la necesidad de que todo universitario, para obtener su grado, hiciera "un mínimo de estudios humanísticos, principalmente en lo que se refiere a los problemas de su Patria". Más adelante, otra resolución precisa que

“además de las materias tradicionalmente llamadas humanísticas, existen otros conocimientos que todo universitario necesita poseer y que la ciencia pone de manifiesto conforme progresan el saber y la cultura. De esta suerte, el Congreso recomendó que: “Las Universidades de Centroamérica deberán ofrecer y todos los universitarios estarán en la obligación de realizar, el mínimo de estudios humanísticos y de índole general que son indispensables para actuar de manera consciente y eficaz en la colectividad. Estos estudios podrán hacerse en las oportunidades que se estimen adecuadas pero tendrán carácter obligatorio. Por lo tanto, no podrá conferirse ningún grado o título universitario sin que se acredite haber cumplido este requisito. Especial preferencia deberá darse a los estudios de la realidad nacional, en sus múltiples aspectos, por cuanto la Universidad está llamada a enfocar los problemas del país.

Se crearán Facultades o Departamentos de Humanidades, cuyas funciones primordiales serán las siguientes:

- a) Las aludidas en los numerales anteriores.
- b) La formación de universitarios en los ramos de Filosofía, Pedagogía, y Ciencias de la Educación, Letras, Historia, Geografía, Periodismo y otros de carácter general.
- c) La formación de profesores universitarios, quienes deberán acreditar estudios de Humanidades y especialmente de carácter pedagógico que se juzguen necesarios”. (7)

Las ideas básicas sustentadas por el Primer Congreso de 1948 en torno a los fines y objetivos de la Universidad Centroamericana han sido reiteradas, ajustadas a los nuevos contextos, en los Congresos posteriores (Segundo Congreso, 1968 y Tercer Congreso, 1988). Así, la Declaración adoptada en el Segundo Congreso Universitario Centroamericano, reunido en la Universidad de El Salvador en septiembre de 1968, incluyó entre los fines de la Universidad Centroamericana: “Dotar al estudiante de una formación integral, científica y humanística, que le capacite para el juicio crítico, le informe del pensamiento de su época, le haga hombre culto y le permita enfrentarse y adaptarse a las transformaciones de su tiempo”. (8)

4. Raíces filosóficas del movimiento en favor de los Estudios Generales en Centroamérica

En mi opinión, dos vertientes de pensamiento influyeron en la crítica al excesivo profesionalismo, que en Centroamérica condujo a la introducción de la educación general como ingrediente indispensable en la formación de todo graduado universitario.

La primera vertiente procede de la filosofía que inspiró el Movimiento reformista de Córdoba, que en Centroamérica tiene su momento culminante en el *"Primer Congreso Universitario Centroamericano"*, de 1948. La otra vertiente se alimenta de las ideas expuestas en torno a la Universidad por pensadores europeos, entre otros José Ortega y Gasset, Eduard Spranger, Karl Jaspers y Max Scheler, así como la crítica a la Universidad Norteamericana tradicional, hecha en los años treinta por quien fuera presidente de la Universidad de Chicago, Robert M. Hutchins, y que dio lugar a todo un movimiento en favor de la educación general en los Estados Unidos.

La Reforma de Córdoba, como vimos antes, denunció el excesivo profesionalismo que hacia 1918 imperaba en la Universidad latinoamericana tradicional, producto de la adopción del modelo napoleónico y de la subsistencia de resabios coloniales en el quehacer de nuestras máximas Casas de Estudio. Filosóficamente, el movimiento reformista fue una reacción contra el positivismo del siglo XIX, que encontró sus soportes ideológicos en el neoidealismo novecentista, de raíz bergsoniana. Risieri Frondizi sostiene que la Reforma de Córdoba tuvo, en sus inicios, una fuerte inspiración liberal-burguesa y anticlerical, pasando después a nutrirse de neoidealismo y de las corrientes socialistas y anarquistas en boga. Todo esto hace que el movimiento responda a una trama ideológica muy compleja, donde se suceden o superponen diversas corrientes. "El ideario de la reforma, escribe Darcy Ribeiro, expresado admirablemente en el Manifiesto de Córdoba, correspondía -como era inevitable- al momento histórico en que ella se desencadenó y al contexto social latinoamericano, cuyas élites intelectuales empezaban a tomar conciencia del carácter autoperpetuante de su atraso en relación a las otras naciones y de las responsabilidades sociales de la Universidad, para reclamar una modernización que las volviese más democráticas, más eficaces y más actuantes hacia la sociedad". (9)

El programa de la Reforma es bien conocido: autonomía universitaria, cogobierno, elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la Universidad por la propia comunidad universitaria; concursos de oposición para la selección del profesorado, gratuidad de la enseñanza, docencia y asistencia libres, reorganización académica y mejoramiento de la formación cultural de los futuros profesionales, extensión universitaria y difusión cultural, unidad latinoamericana y antiimperialismo.

De todos estos postulados, el que menos logró traducirse en realidad fue el concerniente a la reforma académica y la formación cultural de los egresados. Córdoba tuvo más éxito en los aspectos relativos a la estructuración del gobierno universitario, y la autonomía, la proyección social y política de la Universidad en la vida nacional, que en lo que respecta a la transformación de las estructuras académicas, que siguieron en buena parte respondiendo al patrón profesionalista hasta la mitad del presente siglo.

Con todo Córdoba dejó planteada la inquietud acerca de la formación cultural de todo profesional, la que unida a las críticas de los filósofos europeos y norteamericanos al profesionalismo, nutrió el pensamiento centroamericano que debía dar vida a los proyectos de reforma académica centroamericana.

En Costa Rica la herencia de Córdoba se plasma en gran medida en el proyecto que la misión pedagógica chilena elabora en 1935 para el reestablecimiento de la Universidad, a solicitud del Ministro de Educación de entonces, Lic. Teodoro Picado, del Gobierno del Presidente don Ricardo Jiménez. El Profesor Luis Galdames, Decano de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, presidió esa misión y escribió una valiosa obra (*La Universidad Autónoma*, San José, 1935) en la que expuso los fundamentos pedagógicos y organizativos de la Universidad que el Gobierno de Costa Rica se proponía restablecer. El trabajo del Profesor Galdames sigue siendo de provechosa consulta y está inspirado en los principios fundamentales de la Reforma de Córdoba. Sin embargo, el proyecto propone la organización de la Universidad sobre la base de las Facultades profesionales entonces existentes, más una Facultad de Filosofía o de Humanidades. No obstante, en toda la obra de Galdames hay un rechazo al énfasis profesionalista. Dice Galdames que la idea de la Universidad como conjunto de escuelas preparatorias para las profesiones liberales está superadísima y que "aún hoy el estudio

con móviles profesionales se traduce en una disciplina del espíritu y en una adquisición de conocimientos valorizables socialmente". (10)

La idea de los proyectistas, al proponer la creación de la Facultad de Humanidades, era que en ella se otorgara el grado de Bachiller que habilitaría para seguir estudios superiores. Además, la Facultad debía ser el núcleo de la "cultura general" en la Universidad, la sede de las "humanidades superiores", cuyos objetos de estudio "sólo tienen aula propia en la Universidad".

La creación de la Universidad de Costa Rica respondió a un fuerte reclamo de la juventud costarricense, que no estaba satisfecha con la existencia de unas cuantas escuelas profesionales dispersas. La juventud, dice el Profesor Carlos Monge, "clamaba por la creación de una Universidad que ampliara las fuentes del saber, estimulara la investigación y diera unidad a la enseñanza superior, que en forma desarticulada y ayuna de inspiración filosófica venían impartiendo las escuelas profesionales". Pero el proyecto destinado a restablecer la Universidad tuvo que esperar hasta 1940, cuando el Gobierno del Dr. Rafael Angel Calderón Guardia, atendiendo las gestiones de su Ministro de Educación Lic. Luis Demetrio Tinoco, dictó el decreto del 26 de agosto de 1940, basado en casi todas sus partes en el proyecto elaborado en 1935 por don Luis Galdames.

Vimos antes que la Universidad de Costa Rica, según el Rector Facio, nació con el problema de su reforma planteada. La Universidad restablecida no pasaba de ser un conjunto de Escuelas profesionales escasamente interrelacionadas. Es así como desde 1946, en el Primer Congreso Universitario, los profesores don Abelardo Bonilla y don Enrique Macaya plantean la necesidad de su reforma.

Don Carlos Monge Alfaro en su obra *Universidad e Historia* denomina "Universidad y Humanismo" al periodo durante el cual se lleva a cabo, tras larga gestación, la reforma académica de la Universidad de Costa Rica "no porque la Institución no hubiera cultivado las humanidades desde su nacimiento, sino en obsequio de una nueva idea de Universidad y de una nueva concepción de humanismo".

Lo inaugurado en 1941 no les satisfacía a los universitarios costarricenses "faltaba un poco de altura a la misión de la Universidad, recuerda el Profesor Monge Alfaro. Esta aparecía ante sus críticos como un conjunto desarticulado de escuelas profesionales, sin nexos ni vínculos comunes. Al "ser universidad" le falta unidad. Por do-

quier se repetían los conceptos de universidad de los pensadores en boga, José Ortega y Gasset y Karl Jaspers". (11)

Esto nos lleva a examinar la otra vertiente filosófica que antes mencionamos: las ideas provenientes de los pensadores europeos y norteamericanos sobre la Universidad y la educación universitaria.

Las ideas de Ortega y Gasset en torno a la Universidad, que también influyeron en la etapa tardía del Movimiento reformista (a partir de los años treinta), fueron quizás las que más se esgrimieron en Centroamérica para rechazar el esquema profesionalizante, de manera particular el texto de su célebre conferencia *Misión de la Universidad*, que fue casi como un catecismo universitario para profesores y estudiantes de los años cuarenta y cincuenta. Afirmaciones como que el europeo medio "es el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también -el ingeniero, el médico, el abogado, el científico-" produjeron un gran impacto en los medios académicos centroamericanos. Era difícil no coincidir con Ortega cuando sostenía: "Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad ... Yo haría de una Facultad de Cultura el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior... Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento". (12)

En el debate centroamericano también fue frecuente recurrir al pensamiento de los filósofos alemanes que especularon sobre la idea de la Universidad, principalmente Karl Jaspers y Eduard Spranger, y en algunos círculos, del filósofo francés Jacques Maritain. Por supuesto que se citaron también otros autores, pero quizás los antes aludidos, y en particular Ortega y Gasset y Jaspers, fueron los más aludidos. Quien quiera conocer la bibliografía más relevante puede consultar el folleto que la Universidad de Costa Rica publicó en 1958 bajo el título de "Teoría de los Estudios Generales". El folleto contiene, además de las guías bibliográficas, textos de Constantino Láscaris, Angel Quintero Alfaro (de Puerto Rico); Rodrigo Facio, José Joaquín Trejos, Ortega y Gasset, Jaspers, Clarence H. Faust y Eduard Fueter.

De todos estos textos, el de Jaspers, "El viviente espíritu de la Universidad", era el alegato más brillante en favor de la recuperación de la concepción unitaria de la Universidad. Vale la pena reproducir aquí dos párrafos de dicho texto: "El 'viviente espíritu' de la ciencia no admite que las ciencias, que las Facultades, vivan unas junto a otras sin la menor relación entre sí. En toda conciencia actúa el hombre, que, ciertamente, como individuo, ocupa un lugar determinado, pero no sin saber del conjunto y percibir su conexión omnilateral... Resumo: el 'espíritu viviente' se orienta hacia el todo —vive en las tensiones más extremas— es el fundamento de la profundidad y la amplitud de las experiencias. El 'espíritu viviente' es el que hace de la escuela una escuela superior —el que del mero saber adquirido en una institución de enseñanza hace brotar la vida de las ideas—, el que liberta el alma de la dependencia a lo útil —el que es actual en cada época—, el que partiendo de la dispersión en que constantemente vuela también me lleva a la concentración de mí mismo, el que por el olvido de múltiples conatos establece, sin embargo, la continuidad y el aumento constante del conocimiento".

Max Scheler había escrito en su obra *Universidad y Universidad Popular* que "la Universidad quiere ser una *totum*, el todo, lo omnicomprendivo; esto es, pretende representar la *universitas* del saber y la cultura. Un objetivo limitado es la negación de esta idea". Siguiendo el pensamiento de Humboldt, Fichte y otros pensadores alemanes, Scheler abogaba por la formación espiritual del hombre por la filosofía, la historia, la religión, la poesía y el arte. "Pequeños sabios sin contacto con el mundo y vacuos intelectuales, en cuyos vientres se acumula un saber no digerido e inaplicable profesionalmente, abandonan a montones la universidad", sostenía Scheler. Para superar esa situación proponía: "También aquella precisamente que Spranger llama el *valor cultural filosófico de una especialidad*, recién se hace visible y puede ser aprendida a la luz de una filosofía y de una cultura que abarca la totalidad del mundo, aprendiéndolo bajo todos sus aspectos. Solo quien se ha acuñado la forma y la cultura, en un trabajo espiritual independiente de la labor especializada, a éste sólo le es posible advertir el sentido limitado y la significación también limitada de su propia especialidad, en la totalidad de la sistemática de las tareas de la vida humana y del sentido de la vida". (13)

A su vez, Karl Jaspers, partiendo del concepto de que la Universidad "tiene la misión de buscar la verdad en la comunidad de inves-

tigadores y discípulos", y convencido de que "La Universidad es la sede en la cual la sociedad y el Estado permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época", sostenía: "Lo que la verdad es, añade, lo que es la toma de posesión de la verdad, no se puede explicar muy fácilmente. Se va poniendo de manifiesto en la vida de la Universidad sin alcanzar jamás el término". ¿Qué quiere, entonces, la Universidad, se pregunta Jaspers: "La Universidad quiere tres cosas: enseñanza para las profesiones especiales, formación (educación) e investigación. *La universidad es escuela profesional, mundo de formación, establecimiento de investigación.* Entre estas tres responsabilidades se ha interpuesto un "o esto o aquello", y se ha preguntado qué es lo que en verdad de la Universidad se quiere: todo no lo puede realizar, y sería menester resolverse por un fin. Se exige una disolución de la universidad y el establecimiento de especiales altas escuelas profesionales, de altas escuelas de formación -estas últimas quizá como facultades especiales, que en las universidades estarían destinadas sólo a la formación- y de establecimientos de investigación. *Empero en la idea de la universidad estos fines constituyen una indisoluble unidad.* Un fin no puede ser desligado del otro sin aniquilar la sustancia espiritual de la universidad, y sin dejarse atrofiar a la vez a sí mismo. Los tres fines son momentos de un todo vivo. Si se aíslan uno del otro estos tres fines, se inicia la extinción de la espiritualidad". (14)

La otra corriente filosófica que influyó en la teoría de los Estudios Generales en Centroamérica, fue la que difundieron los educadores norteamericanos que abogaban por hacer de la Educación General una tarea genuinamente universitaria. De especial importancia a este respecto fue el aporte de Robert M. Hutchins, quien muy joven desempeñó la Presidencia de la Universidad de Chicago y desde allí promovió la crítica a la excesiva especialización de la educación superior norteamericana y la necesidad de reintroducir la Educación General o Liberal en la formación de todos los egresados de la Universidad.

El movimiento tuvo lugar en los Estados Unidos entre los años 1920 y 1930, iniciándose en las Universidades de Columbia y Chicago, desde donde luego se extendió a Harvard y después a todo el país.

El auge de los programas de educación general en los Estados Unidos tuvo lugar durante la década 1940-1950. Después declinaron. Sin embargo, en la estructura universitaria norteamericana la

Educación General tiene su lugar institucional en el *College of Liberal Arts*, al cual ingresan todos los estudiantes antes de iniciar sus estudios propiamente profesionales en las Escuelas.

Hoy día los educadores universitarios prefieren llamar a estos estudios "Educación liberal" o "Estudios liberales", por considerar que este concepto es más amplio que el de Estudios Liberales o Educación General. La mayoría de las escuelas profesionales exigen a sus estudiantes cuatro años de Educación Liberal en el *College* antes de admitirlos a los estudios especializados.

Hutchins sostuvo que toda educación necesita una filosofía de la educación, es decir, un planteo coherente de sus finalidades y sus posibilidades. "Entiendo, argumentó, que la finalidad de la educación no es conocer cada vez más detalles acerca del mundo, sino comprender el mundo y comprendernos a nosotros mismos en él. Luego, adujo, si bien la sociedad necesita especialistas, "también el especialista necesita, para no encontrarse en un callejón sin salida, que cada especialidad pueda arrojar luz sobre todas las otras. Todo especialista, por consiguiente, debe estar en condiciones de captar la luz que provenga de cualquier campo. Como hombre y como ciudadano y aun como especialista, éste necesita una educación liberal". (15)

Entre nosotros, quien mejor expuso la filosofía educativa sobre la cual descansaba el proyecto centroamericano de reforma académica fue don Rodrigo Facio, en su brillante e histórico discurso inaugural de la nueva Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad de Costa Rica, que ha sido citado infinidad de veces, incluso recientemente con espíritu crítico. Estimo, sin embargo, que dicho discurso fue, en su momento, la exposición más coherente y lúcida de lo que sería la reforma costarricense, que tanta influencia tuvo luego en el área centroamericana gracias a la obra del CSUCA.

Sostuvo don Rodrigo, en esa ocasión, que la Universidad de Costa Rica fue restablecida en 1940 más como diversidad que como Universidad o universalidad. "Fue, más que continente, archipiélago", de suerte que "lo profesional, con su aguda nota de especialización, preponderó sobre lo humano, lo social o lo cultural". De ahí que desde su nacimiento se habló de someter a la recién nacida criatura a una operación mayor. Y qué es lo que se pretendía: "Hacer de la diversidad, Universidad; del archipiélago, continente; de las partes, un todo". Para lograrlo se requería "poner la formación personal, cultural, social y ciudadana, antes de la formación profesional". "En

el afán reformador, nos dice Facio, había el deseo de integrar los conocimientos científicos particulares; de encontrar una posición humanística y espiritual para incorporar en ella lo puramente funcional o pragmático; de preparar al joven en la "profesión de hombre" antes de iniciar su preparación en las profesiones especializadas. No era, y mal podía ser, una reacción contra las especialidades, sino contra las especializaciones prematuras. Las especializaciones son el patrón profesional obligado de la compleja organización económica y social contemporánea; el fruto del desarrollo tecnológico; el resultado de una útil división del trabajo intelectual; y necesitaremos cada vez más especialistas, más profesionales duchos en su campo, para hacerle frente a los intensos requerimientos sociales de nuestra época. Para Costa Rica, en un momento como el actual, de inicial y fructuoso desarrollo, esto es verdadero hasta lo angustioso. Pero al mismo tiempo, en cuanto más especialistas necesitemos, mayor necesidad tendremos de que esos especialistas sean, antes que especialistas, o -mejor dicho- a la par que especialistas, hombres cultos, libres de prejuicios, virtuosos, respetuosos y modestos. Porque si el desarrollo social y técnico estimula las especializaciones, el desarrollo de la democracia -usando el término en su más ancho sentido- exige la cultura general, el equilibrio de los conocimientos, el respeto, la comprensión y la coordinación entre unos y otros quehaceres científicos; la convicción de que las técnicas, con ser tan importantes, son únicamente medios, medios para hacer más digna, libre, segura y creadora la vida del hombre sobre esta tierra. Para lograr esos objetivos, el medio parece ser engarzar la especialización sobre un fondo de cultura general que le permita, a cada especialista asomarse con simpatía al huerto del vecino, y comprender que su propio huerto no se confunde con el mundo entero ni es la primera de todas las cosas. El germen de la Reforma Universitaria fue, pues, el deseo de atender esos dos graves problemas conectados entre sí: la atomización del concepto y la estructura de la Universidad, y las graves consecuencias que por obra de las especializaciones prematuras y encerradas en sí mismas, tienden a producirse en la formación del universitario y en la estabilidad social y democrática de la nación".

5. El desarrollo de los Estudios Generales en Centroamérica

Fue, pues, en la Universidad de Costa Rica donde primero se concretó la reforma académica que, además de reestructurar la Universidad mediante la creación de la Facultad de Ciencias y Letras y la organización de los primeros departamentos al servicio de toda la Universidad, introdujo un programa de Educación General mediante el establecimiento de los Estudios Generales, como modalidad de educación superior (no propedéutica). La decisión para la reorganización de la Universidad de Costa Rica, aprobada por la Asamblea Universitaria, máximo organismo de gobierno de la Universidad, el 30 de abril de 1955, fue el resultado de un largo proceso de discusión. Como bien lo dice el Profesor Monge Alfaro: "La colectividad universitaria, como si fuera un foro gigante, permanente, discutió, rechazó, aprobó, volvió a aprobar este o aquel plan, hasta que el 30 de abril de 1955 la Asamblea Universitaria promulgó una carta que sirvió al Consejo Universitario para echar las bases de una nueva etapa de la historia de la Universidad de Costa Rica". (16)

La Facultad de Ciencias y Letras tendría a su cargo la coordinación de los Departamentos encargados de impartir las disciplinas básicas de la Universidad. En una primera etapa dichos Departamentos serían los de Estudios Generales, Filosofía, Filología, Historia y Geografía, Biología, Química, Física y Matemáticas y Geología. Todos los alumnos de la Universidad debían cursar en el Departamento de Estudios Generales tres materias comunes y una optativa. Las materias comunes serían: Filosofía, Historia y Castellano; las optativas debían elegirse entre Biología, Sociología y Matemáticas, en el entendido de que los alumnos en cuyo plan de estudios tuvieran una de esas materias optativas debían de elegir otra entre las restantes; los planes de estudio de las carreras universitarias serían el resultado de la acción coordinada de las Facultades profesionales y de los Departamentos correspondientes.

"La reforma apuntaba, escribió años después uno de sus gestores, el Profesor Monge Alfaro, a conseguir la integración y la unidad de la Casa de Estudios; a erradicar la fragmentación de la cultura y de la enseñanza; a vincular a profesores y estudiantes con una imagen más real y actual del humanismo y de las humanidades. Al tratar de eliminar las clásicas y añejas fronteras que dividían el

conocimiento en ciencias, letras y artes, se aspiraba a lograr la unidad de la cultura". (17)

En 1968, el *"Primer Seminario sobre los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica"*, hizo una evaluación del funcionamiento de los Estudios Generales, desde 1957, en los términos siguientes: "En general, creemos que la experiencia con el plan vigente, que es el mismo original con ligeras reformas, ha producido buenos frutos dentro de la Universidad; algunos los reconoce el estudiante inmediatamente, otros sólo después, transcurridos unos años. No obstante, también creemos que el plan tiene defectos, algunos muy evidentes y fácilmente, creemos, remediables. Nos permitimos señalar dichos defectos a continuación, así como proponer lo que consideramos adecuados remedios. Los defectos básicos del sistema vigente, en nuestra opinión, son los siguientes:

1.- El contenido del primer año es demasiado ambicioso. Aunque el número de lecciones del llamado "bloque comprensivo" no es elevado, el trabajo personal que el alumno debe realizar para aprobar estos cursos es grande, sumadas las demás materias que lleva durante ese año.

2.- Hay una inadecuada integración entre las distintas partes de ese "bloque", lo que contribuye a que se consideren asignaturas separadas, perdiéndose el sentido que se le quiso dar al establecerse el examen comprensivo.

3.- Falta un elemento de carácter científico dentro del "bloque", lo que no debiera ser, dada su concepción humanística y el papel importantísimo que desempeñan los valores científicos dentro de las humanidades del día de hoy.

4.- Es evidente la necesidad de crear una prolongación más robusta de los Estudios Generales en años superiores; en la actualidad esa prolongación está dada por los llamados "repertorios", pero es lo cierto que no todos los estudiantes están obligados a tomarlos y que algunos aspectos importantes de las humanidades no están incluidos dentro de ellos".

En cuanto a la propuesta para una "verticalización de los Estudios Generales, el Seminario consideró que: "La solución no es desarticular el bloque, sino al contrario, articularlo mejor y, eventualmente también simplificar un poco su contenido para hacer más

llevar a la carga del alumno del primer año. Lo que aligeremos de contenido en el primer año podemos pasarlo a años superiores, fortaleciendo el sistema de repertorios, con lo que lograremos una deseable prolongación de los Estudios Generales en el nivel superior. A tal estrategia podríamos calificarla de "verticalización sin desarticulación"; contraponiéndola a una simple actitud conservadora de lo que tenemos y a una desarticulación imprudente del plan actual".

Finalmente, el Seminario, por medio de su Segunda Comisión, propuso lo siguiente:

1.- Establézcase en primer año un curso comprensivo de Humanidades, que sería el único elemento de Estudios Generales en el primer año, formado por tres programas coordinados estrechamente entre sí:

- a) Castellano, con el objetivo principal de capacitar para la expresión, especialmente la escrita;
- b) Historia de la Cultura, con el objetivo de presentar una visión de la cultura contemporánea; y
- c) Fundamentos de Filosofía, con el objeto de presentar una visión del pensamiento contemporáneo, filosófico político y científico.

2.- Amplíense los Estudios Generales en años superiores, de la siguiente manera:

- a) Establézcanse seis áreas de "repertorios", en vez de las actuales cuatro: Ciencias Biológicas, Ciencias Sociales, Ciencias Físico-Matemáticas, Artes y Letras, Historia de la Cultura, Filosofía.
- b) El alumno deberá tomar todos los repertorios, una asignación de cada uno, que no queden cubiertos satisfactoriamente por materias de la misma especialidad de su propia carrera.

Otro momento importante en la vida académica de la Universidad de Costa Rica fue la celebración del "Tercer Congreso Universitario", que duró dos años, (1971-1973) y representa el momento en que la comunidad universitaria costarricense enfatiza sobre el rol de la Universidad como conciencia crítica de la sociedad, motor de la transformación social y de la superación de la dependencia. Para

tal propósito, se recomienda introducir en los Estudios Generales un repertorio integrado por seminarios sobre la realidad nacional. De esta suerte se contribuiría a la "formación de una conciencia creativa, crítica y objetiva de la sociedad costarricense".

Hemos creído conveniente reseñar, con algún detalle, el proceso de maduración de la reforma en la Universidad de Costa Rica, por lo mismo que la experiencia costarricense fue de gran utilidad para las otras universidades centroamericanas, que en la década de los años sesenta emprendieron también sus esfuerzos de reestructuración académica, tanto como resultado de sus propios afanes de renovación como también como consecuencia del *Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana*, aprobado por el CSUCA en 1961, y ratificado al año siguiente por las cinco universidades nacionales de Centroamérica, y que representa el primer intento de buscar soluciones regionales a los problemas de la educación universitaria de una área geográfica. En su momento este Plan fue considerado "un hito en la historia de la educación latinoamericana".

El *"Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana"* contemplaba dos aspectos fundamentales: a) la reestructuración académica de cada universidad y b) la creación de Escuelas e Institutos de investigación de carácter regional. La reforma académica perseguía superar la organización puramente profesionalista de las universidades, sustituyéndola por una estructura integrada, como unidad orgánica y funcional, y la introducción de los Estudios Generales, como el instrumento "más eficaz para la integración científico-humanista de los estudiantes que ingresan a la universidad" y el "medio directo de propiciar una reforma universitaria". La reestructuración académica implicaba la recomendación para crear Facultades Centrales de Ciencias y Letras, cuyos departamentos asumirían la enseñanza de las disciplinas básicas para toda la Universidad. Pero la punta de lanza de la reforma, según los universitarios centroamericanos, la constituían los Estudios Generales, pues a la par que contribuirían a una mejor formación del estudiante, permitirían renovar el sistema de enseñanza, mediante la introducción de una docencia activa. La implantación de tales Estudios Generales no sería posible sin romper la estructura profesionalista de las universidades, otro de los objetivos perseguidos. De ahí que su establecimiento debía conducir a la búsqueda de

nuevas formas de organización académica; creación de Facultades de Ciencias y Letras o de Humanidades; Centros Universitarios de Estudios Generales; departamentalización de la docencia, etc. El plan era sacar las disciplinas básicas de la tutela de las Facultades profesionales, con el propósito de permitir su ulterior desarrollo, de modo que las ciencias ocuparon en la universidad el sitio antes reservado exclusivamente a los profesionales. Evidentemente, estos objetivos podrían haberse logrado por otros medios académicos y ellos no están necesariamente ligados a la introducción de los Estudios Generales, pero en Centroamérica las preocupaciones en torno a tales estudios generales dieron lugar a un movimiento de renovación universitaria que abarcó prácticamente todos los aspectos del acontecer universitario.

De ahí que el CSUCA estableciera, en 1962, una Comisión especial, integrada por educadores centroamericanos, encargada de estudiar todo lo referente a la teoría, fines, pensum, metodología, profesorado, etc. de los Estudios Generales y de presentar sus recomendaciones a las universidades asociadas al CSUCA. Esta Comisión, que se reunió en varias oportunidades, realizó un importante trabajo en cuanto a la clasificación de las ideas y prestó un valioso servicio a las distintas universidades entonces empeñadas en organizar sus propios programas de Estudios Generales. Porque es preciso tener presente que la recomendación incluida en el Plan de Integración del CSUCA, acerca de la conveniencia de introducir la Educación General en la enseñanza universitaria, de ninguna manera significó la adopción de un patrón ni de un pensum uniforme de Estudios Generales para las cinco universidades. Ni siquiera puede decirse que alguna de ellas se haya limitado a adoptar el ciclo de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, que para entonces tenía varios años de experimentación. La Comisión Centroamericana sirvió como un valioso instrumento para el intercambio de experiencias y opiniones, pero cada universidad diseñó su propio programa dentro de una concepción general común, que los hacía equivalentes, según los convenios del CSUCA, a la hora de producirse el desplazamiento de estudiantes de un país a otro.

Sobre la base de las recomendaciones de su Comisión Técnica, el CSUCA adoptó, entre otros, los criterios generales siguientes: "Se analizaron las experiencias realizadas en el campo de los Estudios Generales por cada una de las Universidades de Centro América, y

se estimó como muy valiosa y aconsejable para servir el establecimiento de los Estudios Generales con los siguientes criterios fundamentales:

1º Los Estudios Generales se crearán como una estructura que coordinará los departamentos que imparten las disciplinas básicas de la Universidad.

2º Los planes de estudios serán el resultado de una acción coordinada entre las escuelas profesionales y los departamentos correspondientes.

3º Toda persona que ingrese en la Universidad deberá obligatoriamente aprobar el pensum de los Estudios Generales conforme el uso de cada Universidad.

4º En ningún caso los Estudios Generales serán un complemento o ampliación de la escuela secundaria".

La Universidad de San Carlos de Guatemala introdujo en 1964 los *Estudios Básicos*, para lo cual organizó el correspondiente Departamento encargado de impartirlos, desligados de las Facultades profesionales y con dos años de duración. El ensayo, en parte por defectos de organización y en parte por las críticas de que fue objeto de parte de ciertos sectores universitarios radicalizados, fue abandonado pocos años después; la Universidad Nacional de Honduras creó, en 1961, un *Centro Universitario de Estudios Generales*, que se encargó de impartirlos y de organizar los departamentos de ciencias básicas; la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua comenzó centralizando la enseñanza de las ciencias básicas para las carreras del área de la salud, pasando después a crear su Facultad de Ciencias y Letras, encargada de impartir el programa en dos semestres y de prestar servicios en las disciplinas fundamentales a toda la universidad. La primera Facultad que introdujo en su pensum los Estudios Generales fue la de Derecho, extendiéndose luego a toda la Universidad. La Universidad de El Salvador, donde la reforma universitaria tuvo características especiales y prácticamente se inició con la departamentalización de la Facultad de Medicina, aprobó en 1965 el *Sistema de Áreas Comunes*, por el cual las asignaturas comunes de las diferentes carreras universitarias fueron coordinadas en el nivel básico o inicial.

Veamos, muy brevemente, la suerte que corrieron los programas de Estudios Generales en las otras Universidades de Centroamérica.

La inquietud en pro de los Estudios Generales se originó en la Universidad de San Carlos de Guatemala en su Facultad de Humanidades, que en 1959 elaboró un proyecto "cuyo objetivo era encontrar una solución a los problemas de formación cultural, de orientación vocacional y de preparación científica y humanística de los estudiantes de secundaria". Pero no fue sino hasta 1964, gracias al impulso de los planes del CSUCA, que finalmente se aprueba la creación del Departamento de Estudios Básicos, encargado de impartir las disciplinas básicas y generales en dos años, mediante un pensum flexible en atención a los intereses de cada Facultad. Pronto el programa suscitó la resistencia estudiantil por su larga duración y fue denunciado como un "colador académico y social", que obstaculizaba el ingreso a los estudios propiamente profesionales. Reducido después a un año de duración, la severidad de las evaluaciones en el rendimiento estudiantil, que se traducían en un alto porcentaje de aplazados, concitó las voluntades en su contra. Las Facultades, a su vez, vieron con desagrado un programa que les quitó el control de las disciplinas básicas. Luego de varias evaluaciones a que fue sometido el plan, finalmente fue abolido en 1969 y las Facultades asumieron la responsabilidad de velar por la formación general de sus propios estudiantes, según los criterios que juzgasen más conveniente.

En la Universidad Nacional Autónoma de Honduras el "Centro Universitario de Estudios Generales" (CUEG), una dependencia de la Rectoría asumió en 1961 la responsabilidad de impartir un programa que comprendía, a la vez, materias de formación general y asignaturas propedéuticas relacionadas con la carrera profesional que el estudiante tenía la intención de seguir. El pensum que impartía el CUEG comprendía: Matemáticas, Biología, Química, Física, Castellano, Inglés, Historia Nacional y Principios de Filosofía. De todas estas asignaturas, sólo una, Castellano, era común a todos los estudiantes de primer ingreso para todas las carreras. Interesante es agregar que el CUEG se organizó sobre una base departamental, siendo a este respecto una entidad pionera en relación con las Facultades profesionales, donde seguía prevaleciendo el sistema de cátedras aisladas.

Al igual que en Costa Rica y Nicaragua, en Honduras los Estudios Generales lograron, dentro de una modalidad un poco diferente, la consolidación institucional necesaria para proyectarse en el

quehacer de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras por un regular número de años.

En la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, donde se impartieron dieciséis años (1964-1980), los Estudios Generales (llamados impropriamente "Año Básico" por los estudiantes), comprendían un semestre común para todos los estudiantes de primer ingreso (Filosofía, Español, Historia de la Cultura y Sociología) y otro semestre de disciplinas básicas: Matemáticas, Física, Química y Biología, como materias optativas, según la carrera a seguir después. Ya desde 1960 la Facultad de Derecho, al reformar su plan de estudios, había introducido los Estudios Generales, los que en 1964 se hicieron extensivos a las Facultades del área biológica en León, ofrecidos por la Escuela de Estudios Generales. Posteriormente, el plan se extendió a toda la Universidad y se creó la Facultad de Ciencias y Letras, con dos Escuelas de Ciencias y Letras, una para Managua y otra para León. También se introdujo, simultáneamente, el sistema departamental para todas las disciplinas básicas.

El programa fue abandonado en 1981 al producirse un proceso de transformación académica que enfatizó sobre la formación profesional, sustituyó el sistema de créditos por el de "bloque de asignaturas" para cada año lectivo y debilitó la estructura departamental. Dicha transformación, que en buena medida significó el retorno al patrón profesionalista, está hoy día seriamente cuestionado y existen planes para restablecer los Estudios Generales y el sistema de créditos para 1993.

En la Universidad de El Salvador, la Facultad de Medicina asumió un rol pionero en cuanto a la introducción de los Departamentos. Las iniciativas para incorporar materias de cultura general datan de 1955, durante el rectorado del Dr. Romero Fortín Magaña y retomadas en 1963 durante el período del Rector Dr. Napoleón Rodríguez Ruiz. Pero fue hasta el rectorado del Dr. Fabio Castillo (1963-1966) que se asume la reforma académica de la Universidad de El Salvador de manera integral. En esa época, y partiendo del concepto de que el cometido pedagógico de la enseñanza superior tiene dos objetivos esenciales: la cultura y la profesionalización, la Universidad se organiza en dos grandes niveles: el Básico, con un pensum no profesionalista y el Diferenciado, con carácter profesional. "La formación básica de los estudiantes se hace, de acuerdo con los postulados de la reforma, mediante disciplinas científicas -del

orden de las naturales y del espíritu- en un sistema pedagógico llamado Areas Comunes. Este nombre, Areas Comunes, no indica otra cosa que un sistema de servicios docentes. Las Areas Comunes son un modo nuestro de organizar los Estudios Generales en una forma no institucionalizada ni profesional... el primer propósito de esos estudios es la capacitación de los estudiantes para que comprendan la Enseñanza Superior de tipo profesional. El pensum de las Areas Comunes, impartidas por los Departamentos de servicio general comprende materias que no sólo sirven de comienzo para una carrera científica, sino de contacto con las Ciencias Naturales y las Ciencias del Espíritu, para agenciarse una cultura superior, tener una imagen elevada del mundo y comprender el sistema de relaciones en que se encuentran los entes en el universo... (18)

El Ciclo Diferenciado lo asumen las Facultades profesionales, para las cuales los Departamentos brindaban servicios a los dos niveles, de conformidad con una concepción unitaria de la ciencia.

En una tesis de grado preparada por Luis A. Lázaro, investigador de la Secretaría del CSUCA, sobre la educación superior centroamericana en la década de los años sesenta, se examinan en detalle los problemas que finalmente condujeron a la abolición del sistema en 1971, tras la llamada "huelga de las Areas Comunes". Pese a que el pensum de las Areas Comunes era flexible, sin embargo algunas Facultades exageraron el número de Unidades Valorativas que el estudiante debía acumular antes de pasar al Ciclo profesional. En algunos casos, ésto implicaba destinar dos y hasta más años a las Areas Comunes, que pronto fueron percibidas por los estudiantes como un "colador académico" y como un muro a sus aspiraciones profesionales. Por otro lado, el sistema de Areas Comunes operó como una especie de "embudo" -abierto en el extremo superior y extremadamente estrecho en el inferior- que no permitió el flujo normal de estudiantes hacia el Nivel Diferenciado, generándose con esto dos contradicciones, una redistribución de la matrícula y el aumento de los años lectivos en la Universidad... Ante el hecho de una extraordinaria concentración de la matrícula en las Areas Comunes -estas llegaron a tener cerca del 60% de la matrícula global de la Universidad- y de un alto grado de repitencia y deserción; las Areas Comunes se convirtieron de hecho en un mecanismo de re-selección y redistribución de las carreras que los estudiantes habían escogido en el momento del examen de admisión. ... Este aspecto en

su expresión general dispuso al conjunto del estudiantado a una oposición a algunos proyectos de la Reforma Universitaria, y en forma específica sobre las consecuencias prácticas de la aplicación de la modalidad de las Areas Comunes, que no permitía una libre representación de los estudiantes en las instancias de decisión, y luego también los profesores, que según el esquema imperante en la UES, tenían que estar representados por un profesor y un estudiante en las Juntas de Facultad, pero las Areas Comunes al no constituirse como una instancia definida dentro de la constitución facultativa sino como un sistema de servicio de agrupación departamental, dejaba al conjunto mayoritario de los estudiantes sin una voz representativa.

Esta situación que impedía la libre participación política del nuevo estudiantado universitario, enfrentada a la problemática nacional y a la gravedad de la situación de las Areas Comunes, provocó un movimiento universitario que llega a tener su expresión más alta con la huelga de las Areas Comunes en 1970, y finalmente su abolición del sistema universitario en 1971. La crítica al sistema de Areas Comunes, se convirtió en extensión en una crítica a los resultados de la Reforma Universitaria, principalmente por el divorcio entre sus intenciones y objetivos, afines a un desarrollo universitario moderno, y los obstáculos reales que provocó su práctica institucional".

El movimiento en favor de los Estudios Generales fue una empresa centroamericana, si bien no estuvo desligada de las corrientes de pensamiento entonces en boga en diversas partes del mundo, especialmente Europa y los Estados Unidos. En todo caso, representó una respuesta, concebida y diseñada por educadores centroamericanos, a una inquietud bastante generalizada en los ámbitos académicos, de rechazo al crudo profesionalismo y a la excesiva especialización.

Tuvo el mérito de llamar la atención sobre la formación cultural de los universitarios y volvió por los fueros de la Educación General, como tarea genuinamente universitaria. Más aún: la introducción de los Estudios Generales dio lugar a un amplio proceso de reforma en las estructuras académicas que en buena parte condujeron a la recuperación de la concepción unitaria de la Universidad y la posibilidad de cultivar las disciplinas fundamentales por su propio valor, independientemente de sus aplicaciones profesionales. De esta suerte, se ampliaron las posibilidades de formación en Centroamé-

rica y se contribuyó al arraigo de la Ciencia en Centroamérica, libre ya de la tutela profesionalista.

Además, la introducción de los Estudios Generales estuvo frecuentemente ligada a la creación de las Facultades de Ciencias y Letras, la adopción del departamento como unidad básica de enseñanza, investigación y extensión; la introducción de métodos de docencia activa y de sistemas más técnicos para la evaluación del rendimiento académico.

Todo esto generó uno de los más interesantes movimientos de renovación en nuestras Casas de Estudio, aunque el esfuerzo no estuvo exento de las críticas que, desde posiciones más políticas que académicas, lo señalaban como modernizante e influenciado por esquemas importados.

Su éxito o fracaso en los diferentes países estuvo ligado no sólo a problemas externos a la Universidad, como el contexto sociopolítico, sino también, en algunos casos, a errores cometidos en su diseño y puesta en práctica. A esto sería preciso agregar las limitaciones que ejercieron una influencia negativa en su desenvolvimiento, como por ejemplo la ausencia de suficientes profesores debidamente preparados y motivados para impartirlos, la pobreza de los recursos didácticos y de las bibliotecas universitarias, etc., que contradecían los propósitos de una enseñanza realmente activa.

En síntesis, uno de sus aportes principales fue cuestionar el esquema napoleónico o de facultades separadas, así como el predominio en la Universidad del profesionalismo. No debe extrañar que en los lugares donde el ensayo fracasó muchas de las dificultades provinieron precisamente de las Facultades profesionales, que vieron amenazada su cuota de "poder universitario o académico". El hecho de que los Estudios Generales demandaban estudiantes dedicados tiempo completo a sus estudios, chocó con una tradición impuesta por la realidad socioeconómica de estudiantes de tiempo parcial que se ven precisados a trabajar. Este fue otro importante factor adverso al ensayo.

Pero las ideas rectoras del movimiento eran acertadas y continuaban siendo válidas. Tan es así que existe hoy en día una amplia aceptación de la necesidad de la Educación General en la enseñanza universitaria contemporánea, como lo vamos a ver en la siguiente sección.

Notas

- (1) *Informe de la Misión Consultora de la UNESCO para las Universidades Centroamericanas*, UNESCO, París, 1962, p. 50
- (2) *El Consejo Superior Universitario Centroamericano y el Plan para la Integración de la Educación Superior Centroamericana*, publicación de la Secretaría General del CSUCA.
- (3) Carlos González Orellana: *Historia de la Educación en Guatemala*, B. Costa AMIC Editor, México, 1960, p. 243.
- (4) Discurso pronunciado por el doctor Carlos Martínez Durán, Rector de la Universidad Autónoma de Guatemala, el 31 de agosto de 1945, en el acto de toma de posesión. Imprenta Universitaria 1950.
- (5) Ver: Miguel de Castilla Urbina: *Universidad y Sociedad en Nicaragua*, Editorial Universitaria - UNAN - Tomo I, León, Nicaragua, 1979, pp. 53 y sigs.
- (6) Citas tomadas de la *Introducción* escrita por el Lic. Rodrigo Facio al libro de Rafael Obregón Loría sobre *"Los Rectores de la Universidad de Costa Rica"*, Editorial Universitaria, Sección N°1, San José, Costa Rica, 1955.
- (7) Ver *Memoria de las reuniones del Consejo Superior Universitario Centroamericano*, Publicaciones de la Secretaría Permanente del CSUCA, León, Nicaragua, 1959.
- (8) Ver: Carlos Tünnermann B: *Pensamiento Universitario Centroamericano*, EDUCA, San José, 1980, p. 208.
- (9) Darcy Ribeiro: *La Universidad Latinoamericana*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971, p. 152.
- (10) Luis Galdames: *La Universidad Autónoma*, Editorial Borrásé Hnos, San José, Costa Rica, 1935, p. 131.
- (11) Carlos Monge Alfaro: *Universidad e Historia*, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, San José, 1978, p. 122.
- (12) José Ortega y Gasset: *Misión de la Universidad*, Revista de Occidente, Madrid, Primera Edición, 1930, p. 19 y sigs.
- (13) *La Idea de la Universidad en Alemania* - Compilación. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959, p. 342 y sigs.
- (14) *Ibidem* p. 391 y sigs.
- (15) Robert M. Hutchins: *La Universidad de Utopía*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1959.
- (16) Carlos Monge Alfaro: Op. cit. p. 123.
- (17) *Ibidem* Op. cit. p. 129.
- (18) Para un análisis del proceso de reforma en la Universidad de El Salvador puede consultarse el ensayo del Dr. Manuel Luis Escamilla: *"La Reforma Universitaria de El Salvador"* en el libro compilado por el autor de esta ponencia bajo el título *Pensamiento Universitario Centroamericano*, EDUCA, San José, 1980, p. 338, p. y sigs.

IV

LA EDUCACION GENERAL EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA

LA EDUCACIÓN GENERAL EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA Y LA DEPARTAMENTALIZACIÓN

Antecedentes

El vigoroso desarrollo de la ciencia, con la consiguiente proliferación de las ramas del conocimiento, que se inicia a partir de la segunda mitad del siglo XVIII y se vuelve vertiginoso en el curso del XIX, condujo a la excesiva especialización de los estudios universitarios en las universidades europeas y norteamericanas. En América Latina, a su vez, la adopción del modelo napoleónico o francés, matizó con marcado énfasis profesionalista la enseñanza superior de estos países. En ambos casos, la consecuencia fue la pérdida de la unidad en los estudios universitarios y el resquebrajamiento de la concepción unitaria de la propia Universidad.

Si bien la especialización es indispensable, y nos viene impuesta por el acelerado progreso científico y tecnológico, no es menos cierto que llevada a sus extremos deforma al hombre y le convierte, como denunció Ortega y Gasset, en un nuevo bárbaro: "Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también —el ingeniero, el médico, el abogado, el científico". (1)

La reacción en contra de la formación unilateral del graduado universitario, sabio pero inculto, no se hizo esperar. Fue una preocupación compartida por filósofos y educadores de las distintas partes del mundo. El punto medular era: ¿Cómo restituir la necesaria unidad de la Universidad y de los estudios universitarios y dotar al profesional, al científico, al investigador de una cultura general que le permitiera estar "a la altura de los tiempos", según la socorrida expresión de Ortega y Gasset, sin menoscabar la importancia de la especialización?

"El movimiento por una Educación General, como tendencia, representa la búsqueda de esa nueva fórmula". (2)

En los Estados Unidos el primer ensayo consistió en impartir los llamados *survey courses* que aspiraban a ofrecer, en forma panorámica, ramas enteras del saber. La Universidad de Chicago estable-

ció, desde 1924, este tipo de cursos para sus alumnos de primer año, los que después se extendieron a muchas universidades norteamericanas. Los *survey courses*, con todo y que fueron los pioneros en el campo de la Educación General de los Estados Unidos, no tardaron en ser descartados por cuanto no constituían la respuesta adecuada al problema de la excesiva especialización. "La razón principal de su fracaso, según Earl Mc-Grath, ex-Comisionado de Educación de los Estados Unidos, fue su inevitable superficialidad. Intentaban cubrir demasiado terreno, de tal suerte que los alumnos adquirían una cierta verbosidad al hablar de la ciencia, pero ganaban muy poco en comprensión real de sus leyes o de los métodos envueltos en la derivación de éstas". (3)

El movimiento en favor de la Educación General cobra especial relevancia con la llegada de Robert M. Hutchins a la presidencia de la Universidad de Chicago y sus esfuerzos por transformar el *College*. Hutchins introdujo un número predeterminado y fijo de materias de Estudios Generales, a diferencia del sistema usual en las universidades norteamericanas de ofrecer un repertorio de asignaturas de carácter cultural entre las cuales el estudiante elige. El programa de Estudios Generales debía cursarse antes de cualquier otro estudio profesional o especializado. (4)

En Alemania, donde la especialización adquirió sus formas más agudas, pronto se hizo sentir la necesidad de incorporar en todos los programas, estudios de carácter general. Así lo hizo la Universidad de Gotinga desde 1736 con la enseñanza de la Historia. La Creación de la Universidad de Berlín en 1810, bajo las directrices de Guillermo de Humboldt, consagró los principios que por mucho tiempo han sido la guía de la Universidad alemana moderna: la libertad académica y la unidad de enseñanza e investigación. Sin embargo, la tendencia especializante dominó el panorama de la educación universitaria alemana: "Tras la caída del nacional-socialismo, las Universidades alemanas, y en concreto los sabios catedráticos especialistas de mayor nombradía, fueron acusados de no haber formado personalidades conscientemente responsables de sus deberes ciudadanos. Como causa originaria principal de este fenómeno fue señalada cierta tendencia al especialismo y un determinado interés artificial por la enseñanza libre". (5)

En las importantes reformas universitarias que actualmente se están llevando a cabo en Alemania se procura superar esa situación:

se fomenta la colaboración más estrecha entre las distintas disciplinas (Bochum); se auspician amplios contactos entre estudiantes y profesores, vigorizándose la idea de la Universidad como centro educativo (Bremen); un mayor reconocimiento al valor de las ciencias del espíritu, sin abandonar el fecundo principio formulado por Humbolt de la interrelación entre docencia e investigación (Konstanz). La investigación continúa gozando de la primacía "pues no se enseña por amor a la enseñanza puramente, o por servir a la preparación profesional, sino por causa de la investigación: pues la investigación se manifiesta en la enseñanza y a través de ella se plantean los problemas. Si se cree en la fuerza poderosa del contacto con la ciencia investigadora, debe reconocerse en la unión de la pedagogía, tanto mayor cuanto menos se recorten las posibilidades de la investigación".

En el Japón, la "reforma de la postguerra" ha modificado la fisonomía universitaria introduciendo los Estudios Generales, la igualdad de los sexos, la descentralización, la libertad académica y la autonomía de los cuerpos estudiantiles.⁽⁶⁾ En Francia, después de la llamada "revolución de mayo", el modelo napoleónico o tradicional de la Universidad francesa, que había reducido el concepto de Universidad al de una simple agrupación de facultades profesionales, ha sido sustituido, de acuerdo con la *Loi d'orientation de l'Enseignement supérieur* del 7 de Noviembre de 1968, por un nuevo esquema que facilita los contactos entre las disciplinas y favorece la reacción de nuevas vías de formación. A tal objetivo responde la agrupación que se ha introducido en la estructura universitaria de las "unidades" de enseñanza y de investigación. La reforma implica la desaparición de las cátedras y Facultades, que desarticulaban la esencia unitaria de la Universidad, y su reemplazo por "unidades pluridisciplinarias", que tratan de dar una formación más integral.

En el ámbito del mundo hispánico, como hemos visto, Ortega y Gasset recogió, en forma dramática, el clamor por rescatar la Universidad para la cultura. Sin duda el pensamiento orteguiano ha estado presente en los esfuerzos que en América Latina se vienen realizando a partir de la segunda mitad del presente siglo para combatir el énfasis puramente profesionalista de nuestra educación universitaria. Cuando Ortega nos dice: "Yo haría de una "Facultad de Cultura" el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior" está abogando por la introducción de la Educación Gene-

ral dentro del rudo cuadro profesionalizante de la Universidad moderna.

Ejemplos concretos de reformas académicas dirigidas a romper el rígido modelo napoleónico y a promover una formación más equilibrada en el egresado universitario los encontramos en América Latina, en Puerto Rico, Colombia, Venezuela, Perú, Brasil, República Dominicana, México y Centroamérica. En realidad, en los últimos años, en casi todos los países de nuestro continente, con mayor o menor éxito, se han introducido programas de Estudios Generales inspirados en los propósitos antes enunciados. Pero quizás donde este movimiento ha obtenido resultados más promisorios es en Centroamérica, gracias en buena parte, a la labor desplegada por el organismo regional de las Universidades Nacionales del Istmo, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). El CSUCA, desde 1962, y como parte de su "Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana", recomendó a sus universidades afiliadas la introducción de los Estudios Generales, medida que al llevarse a cabo desencadenó un fecundo proceso de transformación universitaria en toda el área. Cabe reconocer que la Universidad de Costa Rica, bajo la rectoría del licenciado Rodrigo Facio, había incorporado los Estudios Generales desde 1957. Diez años después, tras constantes evaluaciones y revisiones, el Rector de esa Universidad, profesor Carlos Monge Alfaro, pudo decir en su informe de labores correspondiente a 1968-69, lo siguiente: "Los Estudios Generales no son un simple piso o estrato de enseñanza o de educación superior sino el sesgo escolar que justifica la esencia académica y humanista del Alma Mater. A pesar de los valladares o abrojos que ha habido que salvar, los Estudios Generales han calado hondo en la colectividad costarricense y sus frutos ya han sido cosechados por la sociedad costarricense. Se han dignificado ante la conciencia nacional una serie de disciplinas que otrora eran pasatiempos de vagabundos o de intelectuales que vivían en las nubes. En función de la reforma de 1957 la cultura ha alcanzado en Costa Rica una envidiable dimensión, distinta y mucho mayor de la que se tenía en la aldea de principios de siglo". (7)

La conclusión sumaria, sobre la base de estos antecedentes, es que la Educación General es signo notable de la época, tiene carácter universal y amplia aceptación. La discusión no consiste, a nuestro criterio, en la conveniencia o inconveniencia de implantar la Educa-

ción General en la Universidad, sino en el método y manera de desarrollarla.

Localización de la Educación General

Para determinar el lugar que corresponde a la Educación General en los estudios universitarios, es preciso tener presente que los objetivos de ésta guardan estrecha relación con los propios de la Universidad.

Según Ortega, la educación universitaria cumple tres funciones: a) Trasmisión de la cultura; b) Enseñanza de las profesiones; c) Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia. Transmitir la cultura es enseñar "el sistema vital de las ideas de cada tiempo". La Educación General tiene que ver con el objetivo cultural de la Universidad.

En realidad, el papel que se asigne a la Educación General en la compleja trama que constituyen los programas universitarios dependerá, en gran medida, de la filosofía educativa que la Universidad adopte. "La educación, señala Hutchins, sin una filosofía, es decir, un plantear coherente de sus finalidades, es imposible". (8)

Si la Universidad, ante lo complejo de las demandas que le plantea la sociedad contemporánea, reconoce que su función no se agota en la simple preparación de profesionales, sino que su misión consiste fundamentalmente en formar hombres cultos y críticos, adiestrados científica y técnicamente en una determinada rama del conocimiento, capaces de continuar su propio proceso de formación al egresar de las aulas universitarias, es evidente que dará a la Educación General un papel de gran importancia en la organización de sus estudios.

Apreciado así el cometido de la Universidad, resalta a primera vista, que la Educación General se ubica dentro de los propósitos más altos de la institución: formar al hombre y difundir la cultura.

Ello explica que, con frecuencia, al enunciar los objetivos de los Estudios Generales éstos se confundan con los propios de la Institución entera. Diversas definiciones de las finalidades de la Educación General apoyan la anterior afirmación; así el CSUCA ha declarado como meta de los Estudios Generales: "desarrollar la formación integral de la personalidad del estudiante", "educar a los alumnos en cuanto hombres y ciudadanos" (9); la Universidad de Oriente

(Venezuela), a su vez, ha dicho que el propósito es: "formar en el estudiante una sana conciencia social ciudadana, haciéndole conocer las necesidades del país y las funciones que mañana tendrá que asumir en el desarrollo integral, etc." (10)

La aceptación de la Educación General, como tarea de la universidad, explica también el afán irreprimible de dar todo de una vez, aun por encima de las posibilidades. La rectificación consiste ahora en impregnar a toda la Universidad de cultura, en crear una atmósfera que la traspase en todos sus estamentos.

Verticalismo vs. Horizontalidad

La controversia suscitada en torno a la cuestión de si la Educación General debe impartirse en forma horizontal o vertical, crea una divergencia imposible. Imposible porque es ambas cosas y mucho más. La Educación General es multidireccional, irradiante.

La Educación General no se imparte ni toda, ni de una sola vez. Es continuo e inacabable proceso que requiere circunstancias especialísimas, principalmente tres: que el individuo esté motivado, o sea inducido a estarlo, acerca del propio y continuo perfeccionamiento, por encima de la aplicación inmediata del conocimiento; que la Universidad se organice conforme a ese objetivo; que se entienda la Educación General intrínsecamente adherida al ciclo vital del individuo y a su actitud, de manera que dicha inclinación lo acompañe hasta que la persona se extinga o su interés cese.

Dado que la permanencia en la Universidad constituye un período mínimo de la vida de una persona, la institución debe contar con dicha limitación, entenderla, y programar solamente en base al impulso inicial y su posterior extensión.

Planteadas en estos términos, la Educación General, en la Universidad, se imparte en la base de todas las profesiones, a lo largo de todas ellas, y, en tiempo meta-universitario, en la vida del egresado quien debe permanentemente ampliar conocimientos, vivir al día y tener oportunidad de conocer más.

La Educación General es, entonces, proceso horizontal, diagonal, vertical, intrauniversitario y extrauniversitario: de cualquier dirección que interprete su carácter irradiante.

La conclusión, en estos aspectos, arroja un programa compuesto de tres partes:

1. La Educación General se inicia de manera común (horizontal) en la Universidad, en el primer año, en base a un primer programa, de nivel superior, orientado a crear incentivos.
2. Acompaña a cualquier otro tipo de programa, en dirección vertical o diagonal.
3. Se proyecta hacia los egresados y hacia la comunidad.

Cumplir con estos cometidos no es, como se ve, materia de un año o dos de estudios. Tampoco es materia de programas accidentales, de suma de materias, adheridas o yuxtapuestas, sino tarea institucional, o función propia y trascendental del organismo universitario.

Vicios

El compromiso que adquirieron las Universidades que se atrevieron a establecer programas de Estudios Generales fue de tal magnitud y tan avasallador que condujo a comprensibles excesos iniciales. Nunca hubo, por cierto, vicios mejor inspirados.

Enfrentados a la tarea, procedieron a elaborar y poner en práctica programas tan ambiciosos, que el alumno quedó sencillamente anonadado. La primera aproximación fue "todo o nada". Se pretendió "formar" una personalidad en un año o dos.

El factor profesionalizante influyó también, adquiriendo variables diversas. En Costa Rica, el ciclo comprendía, al principio, "materias de área", es decir, orientadas hacia la futura profesión del alumno. En la Universidad Nacional de Trujillo, en el Perú, la Comisión encargada de planificar los Estudios Generales recomendó un primer año completamente general y común, y un segundo año compuesto por materias generales y materias propedéuticas. (11) El proyecto de Programa de Estudios Generales, para el periodo escolar 1964-1965, presentado por un Comité provisional al Consejo Directivo de la Universidad del Valle, Colombia, contemplaba una duración de dos semestres, dividiendo a los estudiantes según las profesiones que aspiraran seguir. (12)

Los Estudios Generales dejaban de ser, de una u otra manera, verdaderamente generales. Una presión adicional que recayó sobre los Estudios Generales provino como herencia del nivel educativo inmediatamente anterior. Ante la evidencia de que los estudiantes

de bachillerato llegan inadecuadamente preparados, los Estudios Generales adquirieron, a veces, carácter *"remedial"*. Es cierto que suplir y nivelar conocimientos se hace necesario, pero también es cierto que cada requerimiento debe ser satisfecho en concordancia con el orden y magnitud del problema que plantea. *Las definiciones de la enseñanza media deben corregirse, preferentemente, dentro del mismo nivel, mejorando los programas, los métodos de enseñanza y el personal docente.*

El hecho nuevo que los Estudios Generales plantearon a la Universidad la llevaron también a crearlos como *superposición*. Se organizó tal programa más o menos independientemente de los restantes programas académicos de manera que, si por un lado contribuyeron a eliminar duplicaciones, por otro las crearon. Fue confusa, en todo caso, la relación de congruencia que la unidad y totalidad universitaria exigen. Hoy se sabe que el establecimiento de un programa de Estudios Generales enjuicia y compromete a toda la Universidad. No es necesario, de manera alguna, la creación de una "Escuela de Estudios Generales" ni de un "Colegio Universitario" aparte, encargados de impartirlos. El programa perfectamente puede estar a cargo de la Facultad o unidad académica que ofrece las disciplinas fundamentales de la Universidad (Facultad Central de Ciencias y Letras o Facultad de Humanidades y Ciencias). Basta un buen sistema de coordinación y una clara definición de los objetivos del programa, definición que deben compartir todos los administrativos y profesores que en él participen.

Principios

De la discusión precedente y entresacando de aquí y de allá, se pueden formular, como una primera aproximación, las bases que fundamentan un programa de Educación General; son principios que tienen el aval de muchas experiencias. Tales principios son:

1. La Educación General emana del interior del individuo como continuo e inacabable proceso. En el individuo está y con él cesa.
2. La Educación General es auténtica tarea universitaria. No es, por tanto, relleno, adorno o sustituto.
3. La Educación Generales común, es decir, para todo universitario por el simple hecho de serlo.

4. La Educación General, como su nombre lo indica, no es especializada. Es amplia y liberadora del potencial contenido en la persona humana.
5. La Educación General, en su etapa intrauniversitaria y por su vasta complejidad, se orienta a la comprensión fundamental de hechos básicos. No a la erudición voluminosa, ni a la colección de datos.
6. La Educación General se imparte mediante Programas de Estudios Generales, los cuales son medio, no fin. Tales Estudios Generales no son remediales ni supletorios de las eficiencias de la enseñanza media; tampoco son propedeúticos ni básicos, pues su finalidad no es servir de soporte para otras disciplinas especializadas.
7. La implantación de un Programa de Estudios Generales, enjuicia y compromete a todos los programas de la Universidad, dado que aquel no es yuxtaposición o añadido ni representa un ciclo interpuesto entre la enseñanza media y la universitaria.
8. La Educación General no es producto de fórmulas; su complejidad exige flexibilidad y experimentación.
9. La Educación General precisa de una estructura universitaria en donde el cultivo del conocimiento, por su valor propio y original, sea posible.

Objetivos de la Educación General

El objetivo de la Educación General es formar hombres cultos y críticos; universitarios dignos de tal condición. Ya se vio que un profesional no es culto ni crítico de buenas a primeras. Necesita algo más que, al menor descuido, la Universidad no se lo proporciona. Es, de hecho, lo que ha venido sucediendo.

Cabe aquí una observación: si bien se ha insistido en la generalización versus la especialización-profesionalización, ello no quiere decir que aquella no sirva para éstas. Todo lo contrario: un hombre de visión amplia y creativa está en inmejorables condiciones para ejercer actividades limitadas por cuanto las enriquece al influjo de su mentalidad panorámica y de su cultura general. Sucede que el conocimiento es como la naturaleza, un todo continuo que no se puede atender con criterio parcelero⁽¹³⁾ sino de totalidad comprensiva.

"*Cultura*, nos dice Whiethead, es actividad del pensamiento y receptividad a la belleza y sentimientos humanos. Los fragmentos de información no tienen nada que ver con ella; un hombre simplemente bien informado es lo más fastidioso e inútil que hay sobre la tierra. Lo que debemos tratar de producir es hombres que posean al mismo tiempo cultura y un conocimiento experto en determinadas especialidades. Sus conocimientos especializados les servirían de punto de partida y su cultura les hará profundizar con la filosofía y llevarse con el arte".

Rodrigo Facio, bajo cuya rectoría se introdujeron los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica sostenía: "Las especializaciones son el patrón profesional obligado de la compleja organización económica y social contemporánea: el fruto del desarrollo tecnológico; el resultado de una útil visión del trabajo intelectual; y necesitaremos cada vez más especialistas, más profesionales duchos en su campo, para hacerles frente a los intensos requerimientos sociales de nuestra época. Para Costa Rica, en un momento como el actual, de inicial y fructuoso desarrollo, esto es verdadero hasta lo angustioso. Pero al mismo tiempo, en cuanto más especialistas necesitamos, mayor necesidad tendremos de que esos especialistas sean, antes que especialistas, o -mejor dicho- a la par que especialistas, hombres cultos, libres de prejuicios, virtuosos y modestos. Porque si el desarrollo de la democracia -usado el término en su más ancho sentido- exige la cultura general, el equilibrio de los conocimientos, el respeto, la comprensión y la coordinación entre unos y otros quehaceres científicos; la convicción de que las técnicas, con ser tan importantes, son únicamente medios, medios para hacer más digna, libre, segura y creadora la vida del hombre sobre esta tierra. Si la tecnología ha de lanzar a los hombres por distintos caminos, que la cultura general les ofrezca un horizonte común".

El "Primer Seminario sobre los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica", celebrado en 1968, enumeró los objetivos de tales Estudios así:

1. "Contribuir a la esencial función de la Universidad en cuanto ella transmite, renueva y acrecienta la cultura, condición fundamental de toda auténtica existencia humana.
2. Propiciar la integración académica, base de la unidad universitaria.

3. Inspirar y desarrollar en los estudiantes un interés permanente por la cultura general y humanística.
4. Inculcar en el alumno el valor de la libertad humana.
5. Coadyuvar en la formación, cada vez más acentuada, de firmes hábitos mentales que capaciten al estudiante para enfrentarse crítica y racionalmente a los problemas que le plantea su existencia, ya como persona, ya como miembro de la sociedad.
6. Fomentar una actitud de respeto hacia toda forma de vida intelectual y profesional, base de todo auténtico y fecundo diálogo entre hombres cultos.
7. Inculcar una disciplina de estudio que propicie y desarrolle la responsabilidad del alumno en el proceso de su educación.
8. Estimular académicamente al estudiante para que se ubique dentro de las dimensiones socio-culturales de su tiempo, propiciando así, en el futuro profesional, técnico o investigador, una básica actitud de responsabilidad comunitaria.
9. Colaborar con las Facultades en la formación de un mejor profesional, proporcionando bases fundamentales en una auténtica cultura que permita salvaguardar su radical sentido humano.
10. Contribuir mediante una orientación adecuada, al acertado escogimiento de la carrera profesional por parte del alumno.
11. Incrementar la amistad y el compañerismo entre los alumnos de Estudios Generales, intercambio que constituye la fuente de la relación humana y científica de los futuros profesionales". (14)

A nivel centroamericano, los objetivos de los Estudios Generales han sido precisados por el Consejo Superior Universitario Centroamericano de la siguiente manera:

1. Desarrollar la personalidad integral del estudiante.
2. Fundamentar un interés permanente por la cultura humanística y científica.
3. Proporcionar una cultura armónica básica a todo futuro profesional.
4. Formar hábitos académicos de estudio e investigación en los campos del conocimiento científico y humanístico.
5. Propiciar conocimiento científico a fin de formar hombres de ciencia interesados en las realidades centroamericanas.
6. Facilitar en efectividad los medios adecuados para la orientación vocacional.

7. Desarrollar la convivencia universitaria.
8. Formar en el universitario conciencia de una vida integralmente académica.
9. Procurar una concepción adecuada en la vida estudiantil del vínculo de los conocimientos y práctica de lo humanístico y científico.
10. Proporcionar un mayor rendimiento para la sociedad a través de una diversificación del hecho educacional en nivel no graduado y no especializado profesionalmente.
11. Fundamentar los conocimientos para los ulteriores estudios científicos y humanísticos no propios de la especialidad del actual estudiante y futuro profesional.
12. Ser el centro y semillero de nuevas formas docentes para el desarrollo permanente de la educación universitaria". (15)

Especificación del Hombre Culto y Crítico

Hemos dicho que el objetivo de la Educación General es formar al hombre culto y crítico como producto universitario por excelencia. Cabe especificarlo, parcamente por cierto y sólo por el lado de sus características más relevantes.

Un hombre es culto y crítico cuando ha liberado sus potencias intrínsecas en grado superior; está informado y formado dinámicamente (nadie termina nunca de informarse y formarse); se sabe expresar, razona con claridad; sabe distinguir entre lo esencial y lo accidental; integra, coordina, asocia; es autónomo e inspirador; ha adquirido actitud y posición frente a la vida y a sus semejantes; es respetuoso de ellos; está en posesión de las ideas vitales de su época referidas a un fluyente marco histórico.

El problema radica en cómo formar a alguien que corresponda a tales especificaciones.

Los Medios de la Educación General

Los científicos de la educación afirman que las disciplinas fundamentales -Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes- poseen la más alta potencia liberadora de la personalidad humana. Las señalan como el componente original, o materia prima, de la Educación General.

Según los antecedentes hasta aquí anotados estas disciplinas deben estar siempre presentes en la vida del hombre y en su estancia universitaria.

En cuanto a ésta se refiere, la tendencia ha sido disponerlas en un primer año y a veces en dos, o distribuir las a lo largo del período universitario.

La argumentación expuesta tiende a esta segunda posibilidad. De donde surgen varias consideraciones:

1. Existe una competencia por el tiempo disponible dentro de la Universidad, el cual debe ser repartido entre la generalización y la especialización. Esto, por cierto, da lugar según Henri Janne, a una de las "tensiones" o "contradicciones" de la Universidad contemporánea; la lucha entre la cultura general desinteresada y la formación pragmática en función de una profesión: entre el "humanismo universal" y el "desarrollo económico". (16)
2. Las carreras, necesarísimas para propósitos del desarrollo, no deben ser exageradamente prolongadas. La introducción de los Estudios Generales no debe traducirse en la creación de un nuevo ciclo educativo ni en el alargamiento de las carreras.

Las dos cuestiones se resuelven mediante la presencia de la Educación General en todo programa que la Universidad ofrezca. El balance consiste en la dosificación acertada de todos los programas, por una parte, y en el programa mismo de Estudios Generales, por otra.

La Educación General horizontal, hecha al nivel del primer año de Universidad, se basa en que se acepta como recomendable que el contingente que llega por primera vez a la Universidad procedente del bachillerato, se incorpore como totalidad con el fin de que adquiera las prácticas y el clima de toda la institución y sus propósitos. Es estación receptora y condicionadora; creadora de actitudes convenientes; pausa para la definición razonada de vocaciones; introducción a los linderos de la cultura superior.

El programa de Educación General, en sus etapas subsiguientes, debe ser adaptado por áreas, de manera que los estudiantes que dirigen sus actividades a los campos preprofesionalizantes reciban una dieta balanceada. Por ejemplo, quienes profesan la ingeniería deben tener oportunidad de contacto con las ciencias sociales y, viceversa, los humanistas con las ciencias naturales.

Se comprende, una vez más, por qué la actividad universitaria reclama una totalidad programática inextricable y cómo la forma en que cada Universidad implante el programa es asunto de su particular incumbencia. Sin embargo, nos parece que el sistema llamado diagonal es el que mejor responde a los objetivos de la Educación General. Este sistema, a partir de un semestre de modelo horizontal, proyecta los cursos de educación general hacia los años superiores de la formación profesional de manera que el porcentaje de éstos va disminuyendo a medida que crece el de los estudios especializados. Con el sistema diagonal se logra el propósito, antes enunciado, de "impregnar" de Educación General toda la formación del profesional.

La Cuestión Integradora

La educación exige integración. El conocimiento es totalidad. La visión conjunta del panorama del conocimiento se propicia mediante: 1) Las materias-síntesis; 2) Las materias integradoras por sí mismas, como la Filosofía; 3) Mediante pruebas o exámenes que obliguen a la gran suma.

Sobre este particular, es muy ilustrativa la experiencia de la Universidad de Costa Rica acerca del "examen comprensivo", mediante el cual se trata de "eliminar las pruebas por asignaturas y sustituirlas por una global "comprensiva" que abarcaría en una sola unidad"... ciertas materias afines.

La Cuestión Estructural

Para que la Educación General se incorpore de manera auténtica a la naturaleza de la Universidad, a su ser, la entidad debe responder específicamente a la jerarquía que le reconoce ese valor. Debe, ofrecerle soporte, estructura.

El soporte estructural de los Estudios Generales son las unidades académicas básicas -Departamentos- en donde el cultivo del conocimiento fundamental en todas sus manifestaciones y niveles, y por su valor intrínseco, es posible.

El Departamento es, dentro del vocabulario estructural de la Universidad, la estación académica que convoca todas las asignaturas propias de una área fundamental del saber, todos los profesores

que a ella se dedican, todos los laboratorios y equipos, todos los estudiantes que los cursan y todos los recursos disponibles.

El Departamento es polivalente; foco estructural irradiante. Cumple varias funciones:

1. Sirve de soporte a la Educación General.
2. Prepara científicos.
3. Sirve como unidad de servicio a cualquier programa universitario (general, profesionalizante o especializado).
4. Investiga.
5. Se proyecta hacia la comunidad mediante programas de extensión en el área de su incumbencia.

Obsérvese que el Departamento se justifica aún en la Universidad que no se dedica a establecer programas de Educación General. Aun la Universidad profesionalizante saldrá fortalecida mediante la adaptación de esta creación norteamericana que puede introducir altos grados de economía, flexibilidad y eficacia. La creación de Departamentos permite diversificar las carreras en la Universidad. (17)

Los Departamentos pueden agruparse en dos categorías: *los Departamentos de Disciplinas Básicas* y *los Departamentos de Ciencias Aplicadas*. La unión de los Departamentos de Disciplinas Básicas o fundamentales constituye una gran unidad universitaria la cual, por interpretar los más trascendentales fines de la Universidad, subordina jerárquicamente a toda la institución. Es su núcleo integrador, el corazón mismo de la institución.

Los Departamentos de Ciencias Aplicadas, cuya finalidad es profesionalizar, se agrupan convenientemente por áreas. Todo el conjunto es un cuerpo planetario cuyo foco de atracción y de cohesión es el centro universitario de Disciplinas Básicas (o Facultad Central de Ciencias y Letras, como se le designa en varios países). A continuación, y tomado del ensayo del Dr. Ernesto Meneses, ex Rector de la Universidad Iberoamericana de México publicado en la "Revista del Centro de Estudios Educativos", presentamos dos cuadros que resumen las características de la organización universitaria por escuelas y facultades, por una parte, y sobre un sistema departamental, por otra:

CUADRO 1

Características de la organización universitaria por escuelas o facultad:

- 1) La escuela es la unidad académica responsable de todas las condiciones necesarias para conseguir un título. Si se extiende hasta la obtención de grados (maestría y doctorado), suele llamarse facultad.
- 2) El curso va al estudiante, no éste al curso.
- 3) La escuela imparte todos los cursos, aunque pertenezcan a distintas áreas. Por ejemplo, la escuela de Derecho ofrece sociología, economía, etc.
- 4) Frecuentemente sucede que profesores no especialistas imparten los cursos.
- 5) Ofrece paquetes fijos de cursos cada año según la carrera.
- 6) Se multiplican innecesariamente en toda la universidad los mismos cursos, vgr. psicología, etc.
- 7) La estructura de la escuela es rígida, e impide la comunicación de profesores y estudiantes de otras áreas de la misma institución. Suele acontecer que los 8 ó 10 profesores que dan el curso de sociología en distintas escuelas no se conocen entre sí.
- 8) Dificulta la colaboración entre profesores de una misma área, porque se encuentran en diferentes escuelas.
- 9) Dificulta la revisión de planes de estudio por la misma razón.
- 10) Favorece el aislamiento de los estudiantes de distintas carreras. Estos entran en la escuela, pasan por ella y salen de ella sin haber cruzado la Universidad.

CUADRO 2

Características del sistema de organización universitaria departamental:

- 1) El departamento es la unidad académica en una institución de enseñanza superior, responsable de las actividades académicas dentro de un campo de estudios.
- 2) En vez de que el curso vaya al alumno, ofreciéndole un curriculum prefijado e invariable, el alumno va al curso, modelando su propio curriculum dentro de ciertos límites. La organización departamental y el sistema de créditos, aunque en abstracto

podrían funcionar el uno sin el otro, en la práctica se condicionan mutuamente.

- 3) Fomenta mayor comunicación entre todos los profesores de asignaturas afines.
- 4) Favorece la constante revisión de los planes y programas de estudio.
- 5) Evita multiplicaciones innecesarias de los mismos cursos en toda la institución.
- 6) Exige un esfuerzo beneficioso de los estudiantes por adoptar el curso y sus necesidades, en caso de que lo tomen fuera de su propio departamento.
- 7) Facilita que la investigación se realice dentro del mismo departamento, y quede por tanto, ligada con la enseñanza.
- 8) Favorece la implantación del sistema de créditos verdaderamente tales.
- 9) Fomenta comunicación horizontal entre los estudiantes de diversas carreras, permitiendo a éstos asomarse a otros campos de conocimiento distinto del propio.

Veamos lo que los analistas dicen sobre las principales ventajas y desventajas de la departamentalización, según el resumen preparado por Jorge Laurent, de la Universidad Nacional del Sur (Argentina).

Principales ventajas:

- a) Posibilidad de formar excelentes especialistas.
- b) El principio electivo que introduce en la educación superior. Se evita la acción compulsiva de planes de estudios rígidos sobre el estudiante. Se lo transforma en un artífice de su propia formación decidiendo, con el asesoramiento tutorial correspondiente, pero finalmente por sí solo, sobre lo que debe aprender para ser lo que quiere ser. Siente a la Universidad como una institución a su servicio, donde él es el principal protagonista de su proceso de educación, trabaja cómodo y puede desarrollar su personalidad libremente.
- c) Aumento del alcance social de la Universidad.
La libre elección de los temas de estudio por parte de cada estudiante evita la exaltación de un tema por sí mismo; sólo au-

menta su significación cuando despierta el interés del estudiantado y este interés normalmente posee mayor relación con el contexto social que una ciencia despersonalizada.

- d) Aumento del sentido de la responsabilidad en el estudiante. Toma de conciencia de su capacidad de elección y de decisión.
- e) Dinamización del proceso de educación.
Se provoca una constante evaluación, se estimula una permanente actualización, aparecen y desaparecen disciplinas, asignaturas, seminarios, se crean centros de interés.
- f) Se evita una excesiva centralización académica y administrativa, aumentando la eficiencia y rapidez de las respuestas a los problemas y evitando una excesiva burocratización.
- g) Desaparición del "dueño de la cátedra" y fortalecimiento del trabajo en equipo.
- h) Mayor interacción entre los distintos aspectos de la dinámica del conocimiento.
- i) Adquisición, transmisión y aplicación a través de una intensa búsqueda del adecuado equilibrio entre las tres misiones de una Universidad moderna: Investigación, Docencia y Servicio a la Comunidad.

Principales desventajas:

- a) Pérdida de unidad de la Universidad.
Aparición de un comienzo de desintegración con la consiguiente dispersión de los esfuerzos y una marcada diferenciación y aislamiento de las distintas especialidades.
- b) Pérdida de una formación completa del estudiante.
La desaparición de los planes de estudio ha producido una desintegración curricular, una excesiva libertad de elección que hace posible una selección de asignaturas sin secuencia lógica o correlación científica por realizarse en función del mérito intrínseco que poseen.
No obtiene generalmente la visión totalizadora porque suelen desaparecer o no implantarse cursos introductorios que actúen como orientadores a la formación del hombre como tal.
- c) Pérdida del concepto de la importancia de la experiencia.
Esto se evidencia en la poca influencia que suele tener el consejero cuando actúa sugiriendo y en el lógico rechazo que se basa

en evitar un retorno a los currícula cerrados.

- d) Especialización prematura debido a la posibilidad de libre elección antes de una maduración necesaria para saber elegir. En las nuevas universidades de Estados Unidos se propugna el retorno de la Educación General para "asegurarse contra la excesiva especialización que trae como consecuencia una fragmentación de la experiencia educativa".
- e) Pérdida de la identidad de la Universidad.
La respuesta inmediata y eficiente a las demandas del medio en que se hallan inmersas, ha originado que esa acción sea considerada a cumplir y como consecuencia, el predominio de metas parciales y restringidas por sobre las metas que debe poseer una Universidad como tal.
- f) Notable aumento del costo por estudiante ante la necesidad imprescindible de profesores *full-time* para poder ejercer un régimen tutorial.

Dice Darcy Ribeiro: "La existencia de esta comunidad de especialistas que responden por una disciplina ante la Universidad, permite un desarrollo científico-cultural más equilibrado que el conseguido con su dispersión. Permite, además, que al lado de planeamientos globales, se tomen en cuenta posibilidades concretamente ofrecidas por la agrupación de profesores de alta calificación, a los que asignen recursos y se les confíen becarios de postgrado para aprovechar mejor su experiencia. El Departamento es, así, la realización más alta de los ideales de comunidad universitaria, debido a la convivencia que propicia entre profesores y estudiantes, y de unos y otros entre sí, a base de sus intereses comunes en una rama del saber. En verdad, sólo a través de esta convivencia continuada tiene lugar la vinculación, no de profesor-alumno simplemente, sino la de maestro-discípulo, que constituye la forma suprema de transmisión de la praxis del cultivo del saber, orientada hacia la creatividad científica o cultural"... "Es por ello que la instalación de los Departamentos deberá ser precedida por una cuidadosa evaluación crítica y diagnóstica de los recursos y carencias de la universidad en cada sector, seguida de un plan de superación progresiva de las mismas, dentro de plazos previstos, mediante la prescripción, procedimientos y la adscripción de recursos bien especificados: el encargo de suministrar cursos para todas las carreras universitarias re-

presenta una enorme masa de trabajo para los Departamentos de las Áreas Básicas. En el caso de las Áreas Profesionales, las tareas suelen ser menos exigentes en el plan curricular, pero, en compensación les competen objetivos mucho mayores en el sector de la Proyección social: cursos de especialización y de actualización para egresados y diversos cursillos ofrecidos a la comunidad en general"... "En el campo de la investigación, corresponde al Departamento fijar su propio programa de trabajo, no sólo en virtud de la necesidad de optar por ciertas líneas de investigación (explicitando las razones de su elección), sino también en razón del imperativo de contar con programas de estudio a través de los cuales los estudiantes de postgrado puedan recibir entrenamiento..."

La Educación General en la Universidad Contemporánea

En reciente ensayo publicado en la revista *PERSPECTIVA*, de la UNESCO, uno de los más eminentes teóricos de la educación superior contemporánea, el Profesor emérito de la Universidad de Estocolmo, Dr. Torsten Husén, llega a la siguiente conclusión: "El problema de una educación general o 'humanista' frente a una educación especializada no se solucionará con cursos generales de diversas asignaturas, sino gracias al estilo de aprendizaje que se adopte en cada campo de especialización. Se trata de que el aprendizaje vaya más allá de los conocimientos enciclopédicos en un campo determinado y se centre en las capacidades intelectuales y los valores universitarios". La Universidad, agrega, debe "combinar la formación profesional con la cultura"... "Una educación general equilibrada no sólo ha de tener en cuenta objetivos cognitivos, sino también de desarrollo efectivo y moral". "Cuanto mayor sea la especialización y más precozmente se introduzca ésta en la vida más irremediablemente estará condenado el individuo a la soledad. Por ello, uno de los objetivos que para los centros de enseñanza superior revisten más importancia que nunca, es el de formar a generalistas, es decir, a una élite profesional con un cuerpo común de conocimientos que le sirva de marco común de referencia". (18)

El objetivo de la Educación General en la Universidad contemporánea es formar hombres cultos y críticos; universitarios dignos de tal condición. Ya se vio que un profesional no es culto ni crítico de

buenas a primeras. "Necesita algo más que, al menor descuido, la Universidad no se lo proporciona. Es, de hecho lo que ha venido sucediendo". Cabe aquí una observación: Si bien se ha insistido en la generalización versus la especialización-profesionalización, ello no quiere decir que aquella no sirva para éstas. Todo lo contrario: un hombre de visión amplia y creativa está en mejores condiciones para ejercitar actividades limitadas por cuanto las enriquece al influjo de su cultura general.

La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica con una amplia formación general que le permite encarar, con mayores posibilidades de éxito, el cambiante mundo que le rodea. En la Universidad contemporánea la labor interdisciplinaria se impone cada día más, tanto en la docencia como en la investigación. Una formación universitaria de ancha base facilita el trabajo interdisciplinario, llamado a ser la modalidad natural de quehacer universitario. Ante el crecimiento espectacular de las ciencias en los últimos años, el educador brasileño Anísio Teixeira se pregunta; "¿Cómo lograr que el especialista, actuando tantas veces en un campo que no conoce, no se convierta en fuerza de desquicio sino de integración?" A lo cual el propio Teixeira responde: "Este problema, a mi modo de ver, es el gran problema de los próximos años: Cómo especializar el conocimiento y dar simultáneamente al especialista una noción de los campos aliados que su saber va a modificar.

No se trata solamente de establecer las conexiones entre departamentos y entre disciplinas, extremadamente necesarias, por cierto. El problema consiste también en dar al especialista un acontecimiento básico de las demás áreas. Esta será de un nuevo maestro, el 'generalizador' de los conocimientos en cada campo. Esta nueva profesión será en el futuro tan importante como la del especialista. No es un filósofo sino alguien que en su propia esfera haya adquirido una especialidad tan grande y tan extensa, que se halle en condiciones de formular la parte esencial de los conocimientos que ha adquirido y aplicado en todos los demás campos. Ese generalizador especializado será uno de los hombres claves de la universidad de mañana; tendrá por base el saber especial, pero se empeñará en introducirlo en las demás áreas del saber especializado y en el campo común del uso de dicho saber".

Muchos años atrás, John Stuart Mill señaló la necesidad de la luz de la cultura general para iluminar los tecnicismos de la labor especializada. "Los hombres pueden ser abogados competentes sin una educación general, pero dependerá de ésta el que sean abogados con una filosofía: capaces de exigir y operar a base de principios, en vez de actuar a base de una memoria atiborrada de detalles".

En la universidad contemporánea la Educación General no puede quedar relegada a los primeros años de los estudios universitarios. Debe estar presente en toda la enseñanza profesional: "correr en pista paralela". Sus fronteras son las mismas de la cultura y sus límites los de la propia educación universitaria. Todo esto equivale a abogar por un nuevo humanismo en la enseñanza universitaria; ciertamente el que restituya la fe en el hombre y su destino.

Notas

- (1) Ortega y Gasset, José: *Misión de la Universidad* (Revista de Occidente, Madrid, 1960) p. 18.
- (2) Angel G. Quintero Alfaro: "¿Qué es Educación General?" *En Teoría de los Estudios Generales*, San José, Costa Rica, 1958, p. 9.
- (3) Citado por Angel G. Quintero, *Ibid.*, p. 10.
- (4) Ver "*Los estudios Generales en el College de la Universidad de Chicago*" por Claudio Gutiérrez C. Revista de la Universidad de Costa Rica N° 23, San José, Costa Rica, mayo de 1962.
- (5) Eduard Fueter: El "*Studium Generale*", Revista de Educación, Madrid, Nos. 5, 6 y 7.
- (6) Mariano Fiallos Gil: *Panorama Universitario Mundial*. Universidad Nacional de Nicaragua. León, Nicaragua, 1961, p. 42.
- (7) Monge Alfaro, Carlos: *Informe del Rector*, 1968-69. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", San José, Costa Rica, 1969.
- (8) Robert M. Hutchins: *La Universidad de Utopía*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1959.
- (9) Consejo Superior Universitario Centroamericano. *Los Estudios Generales en Centroamérica*. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio". San José, Costa, Rica, 1964.
- (10) Escuela de Cursos Básicos: Universidad de Oriente. Cumaná, Venezuela, 1964.
- (11) Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Escuela de Estudios Generales. Edición mimeografiada. Reproducción hecha por la Junta de Planificación Universitaria. Universidad de Zulia, Venezuela, 1964.

- (12) Universidad del Valle. *Proyecto de Estudios Generales para el periodo 1964-65*. Edición mimeografiada. Cali, 1964.
- (13) Buckminster Fuller: *Conferencias en el Auditorio de la Facultad de Ingeniería*. Universidad del Zulia, Venezuela.
- (14) "Primer Seminario sobre los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica". Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", 1968, p. 27.
- (15) "Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana". Secretaría Permanente del CSUCA. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", Costa Rica, 1963, p. 23.
- (16) Henri Janne: "Los principios generales de la planificación universitaria" publicado en la Memoria de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario. Secretaría General de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), México, 1970, p. 216.
- (17) "A quienes repugna la departamentalización porque parece constituir un trasplante de instituciones norteamericanas que nos son ajenas, vale recordarles que tampoco a la Universidad la inventamos nosotros. Sus formas presentes de estructuración, fundadas en la escuela y en la cátedra, son ellas también, trasplantes que se cristalizaron como una tradición académica, impregnada de contenidos personalistas y tendientes a ceder paso a la burocratización y al favoritismo. Aunque la departamentalización no represente una gran hazaña, tendría el mérito de someter al debate estas malas tradiciones enraizadas en una hegemonía que se impuso a lo largo de décadas, estableciendo las rutinas básicas de trabajo, de reclutamiento y de acceso y promoción del personal docente de nuestras universidades". Darcy Ribeiro: *Propuestas acerca de la renovación*. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1970, p. 99.
- (18) Torsten Husén: "El concepto de Universidad: nuevas funciones, la crisis actual y los retos para el futuro", en PERSPECTIVAS, N° 78, UNESCO, París, Vol. XXI, N° 2, 1991, p. 185 y sigts.

V

LA EDUCACION SUPERIOR DE CARA AL SIGLO XXI

LA EDUCACION SUPERIOR DE CARA AL SIGLO XXI

Nacidas en los albores del presente milenio, las universidades, y en general la educación superior, se aprestan a ingresar en un nuevo milenio bajo el signo de la crisis y en el contexto de un mundo, y de una ciencia, sujetos a profundas transformaciones.

En el caso de las instituciones de educación superior, la crisis es signo de vida y necesidad ineludible de cambios, a fin de ajustar su cometido a los nuevos requerimientos. Sin embargo, es preciso reconocer, con Henri Janne, que "la Universidad es una de las instituciones más ancladas en el pasado y más resistentes al cambio". Los analistas sostienen que una innovación suele tardar quince años como promedio, para encontrar su lugar en el quehacer educativo y, a veces, períodos mayores de treinta y hasta cuarenta años, mientras en el sector industrial lo hace en tres o cinco años.

La crisis de la educación superior podemos convenir que es una crisis de cambio, de revisión a fondo de su relación con la sociedad contemporánea, de sus objetivos, de sus misiones, de su organización y métodos de trabajo. De ahí que el Director General de la UNESCO, Dr. Federico Mayor, abogue por "una Universidad adaptada al ritmo de la vida de hoy, a las especificidades de cada región y de cada país."

La educación superior ocupa un lugar central en la sociedad contemporánea, caracterizada como *learning society* por los analistas, es decir, como sociedad del aprendizaje continuo, como sociedad del conocimiento, la educación y la formación. La educación superior no puede ser ajena a la problemática de la humanidad. De esta suerte, una reflexión sobre educación superior para el siglo XXI necesariamente tiene que partir de una *concepción global* de los problemas humanos y de sus soluciones, así como una *visión holística del mundo*.⁽¹⁾ La educación, en general, cada vez más es una empresa de dimensiones planetarias, donde los temas referentes al desa-

rrrollo humano, la preservación del ambiente, la lucha contra la pobreza y las drogas, etc, adquieren singular relevancia. Solo así será posible que sea también una educación que genere una "*cultura de la paz*" y una mayor *solidaridad* entre todos los pueblos del mundo, objetivos fundamentales de la educación para el siglo XXI.

Dicho lo anterior, corresponde exponer aquí el concepto maestro, la idea clave que nos permitirá asumir la visión prospectiva de la educación superior para el siglo XXI.

La idea fundamental es que las instituciones de educación superior deberán transformarse en verdaderos *centros de educación permanente*. Asumir este reto implicará para ellas toda una serie de transformaciones en su organización y métodos de trabajo. Pero, al actuar como *centros de formación y actualización permanente del saber*, la educación superior habrá colocado a la persona humana como núcleo de sus preocupaciones y justificación de su quehacer, lo que equivale a decir que un nuevo humanismo encontrará su albergue en la antigua academia.

Ciertamente un humanismo científico y postindustrial, si se quiere, pero en esencia el mismo que condujo a la aparición de las primeras universidades en la Baja Edad Media Europea.

Por otra parte, la educación superior para el siglo XXI debe asumir el *cambio* y el *futuro* como consustanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser *contemporánea*. El *cambio* exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma constante de sus estructuras y métodos de trabajo, a fin de anticiparse a los acontecimientos en vez de dejarse conducir por ellos. Esto implica asumir la *flexibilidad* como norma de trabajo, en lugar de la rigidez y el apogo a tradiciones inmutables.

La predisposición a la flexibilidad es rica en consecuencias académicas, como veremos después. A su vez, la instalación en el *futuro* y la incorporación de la visión *prospectiva* en su labor, harán que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la superación de las desigualdades y en el respeto al ambiente. La Declaración de Halifax (11 de diciembre de 1991) dice que "las universidades tienen la gran responsabilidad de ayudar a las sociedades a definir sus políticas y acciones de desarrollo presentes y futuras dentro de formas sostenibles y educativas para un mundo ambientalmente seguro y civilizado".

"La tarea de la Universidad es la creación del futuro", escribió Alfred Nort Whitehead. De ahí que su misión sea formar "hombres que tengan el futuro en los huesos", como pedía C.P. Snow.

En resumen, de cara al siglo XXI, la educación superior tendrá que ser *dinámica*, desde luego que el dinamismo es lo contrario a la inmovilidad e implica, por definición, vida, transformación, movimiento, cambio y reforma.

La educación superior demostrará su propensión al cambio si acepta los principios de la *diversificación* y la *flexibilidad* como ejes de su transformación.

La transformación impuesta por las nuevas y crecientes necesidades deviene en un imperativo existencial para la educación superior contemporánea, hasta el punto que es válido para ella el "*me transformo, luego existo*". Philip Coombs llega a sostener que las universidades no tienen otra opción real sino atender estas necesidades sociales urgentes, porque, "si dejan de hacerlo, se hallarán otras maneras de atender a estas demandas y las universidades que funcionen mal y no respondan a estas presiones terminarán, como los dinosaurios, siendo piezas de museo". ¿Cuál es, entonces, la Universidad que necesitamos y, por extensión, la educación superior que requerimos de cara al siglo XXI? El Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza nos proporciona una lúcida respuesta, que compartimos plenamente: "Lo que necesitamos es una universidad que sea un centro de educación permanente para la actualización y el reentrenamiento; una universidad con sólidas disciplinas fundamentales, pero también con una amplia diversificación de asignaturas, de suerte que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas. El propósito deberá ser que los estudiantes salgan de la universidad portando no sólo sus diplomas de graduación pero también conocimiento, conocimiento relevante para vivir en sociedad, junto con las destrezas para aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio".

La respuesta del Director General de la UNESCO es una excelente síntesis de lo que se espera de la educación superior en los umbrales del siglo XXI, y de la plena incorporación a su quehacer desde la perspectiva de la educación permanente.

Veamos, ahora, brevemente, los cambios que implican esa perspectiva para cada uno de los aspectos claves de la educación superior. La adopción de esos cam

participativos de ancha base, de manera que sean, al final, el resultado de *consensos nacionales* en torno a las innovaciones que los nuevos contextos sociales e internacionales demandan. Por esta vía la educación superior podrá superar la encrucijada en que se encuentra y el dilema entre la tradición y el cambio.

El acceso a la educación superior. Diversificación de la demanda. Diversificación de los aprendices

El tema del acceso a la educación superior tiene que ver con el principio de la igualdad de oportunidades.

Las investigaciones del Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación (IIPE) revelan que pese a la masificación de la matrícula estudiantil, en muchos países todos los sectores sociales no están adecuadamente representados en la educación superior, en particular los hijos de los trabajadores industriales y agrícolas. (2)

¿Debe la educación superior abrir libremente sus puertas a todos los graduados de la enseñanza media e incluso a personas que carecen de esta calificación, o debe establecerse una política de *numerus clausus*, que reserve los puestos en la educación superior a los mejor dotados o a quienes realmente demuestren capacidad para seguir estudios superiores? Quienes abogan por resguardar la calidad de la educación superior se pronuncian decididamente en contra de la libre admisión, la que incluso consideran como una amenaza para la existencia misma de la educación de tercer grado. En cambio, quienes ven en el libre ingreso un prerrequisito de la democratización de la educación superior, consideran que hay formas de mantener, y aun de mejorar la calidad, sin necesidad de establecer cortapisas al acceso abierto. Los sustentadores de esta posición esgrimen, entre otros, los argumentos siguientes:

- a) Frente a la afirmación de que *more means worse* (más significa peor) que frecuentemente hacen los partidarios de la educación elitista, Sir Eric Ashby responde: "más no significa 'peor', pero indudablemente 'más' significa 'diferente'... Educación de masas, como producción de masas, es algo diferente de educación o producción hecha a mano".

Luego, lo que cabe es diversificar la oferta de educación superior y no limitarla a la enseñanza universitaria. La masificación no

debe enfrentarse exclusivamente en términos de la respuesta de las universidades, sino de la rica gama de respuestas que puede ofrecer todo el subsistema de educación postsecundaria. Sólo así, quizás, será posible satisfacer la gran variedad de demandas individuales de educación superior.

- b) Indudablemente, las estructuras y métodos tradicionales de la educación superior no están en condiciones de hacer frente a la educación superior masiva. Pero su capacidad se incrementará con un cambio fundamental de organización y procedimiento.
- c) Finalmente, los nuevos recursos de la tecnología educativa abren nuevas posibilidades al cometido de la educación superior.

Cabe, sin embargo, observar que el simple incremento de las matrículas no es signo inequívoco de democratización ni de aumento de oportunidades para los menos privilegiados. La "igualdad de oportunidades" de acceso a la educación superior es a menudo un mito, pues la democratización depende más de medidas que se adopten en los niveles primario y medio.

La Mesa Redonda sobre la Naturaleza y Funciones de la Enseñanza Superior en la Sociedad Contemporánea, convocada por la UNESCO (París, septiembre de 1968), examinó el tema de la democratización del acceso a la enseñanza superior, llegando a la conclusión de que no sólo se debe democratizar el ingreso sino facilitar la *permanencia* en la educación superior de los estudiantes que podrían verse obligados a desertar por motivos socioeconómicos y no académicos. La democratización implica así no solamente la igualdad y la posibilidad de acceso a la educación superior, sino también la de poder *continuarla* hasta niveles satisfactorios para el individuo y la sociedad. A esto sería preciso añadir *igualdad de oportunidades para incorporarse al mundo del trabajo*, el cual muchas veces está regido por relaciones particularistas, principalmente en los países subdesarrollados. Por otra parte, tampoco la masificación asegura por sí misma la movilidad social, por cuanto puede ir acompañada del fenómeno de la "desvalorización" de los títulos universitarios, echando por tierra las aspiraciones de ascenso de las clases medias.

A la educación en general, y a la de nivel superior en particular, suele considerársela como el mecanismo por excelencia para suavizar la rigidez de las estructuras sociales y promover el ascenso de las

capas inferiores. Algunos ven una relación estrecha entre educación y estratificación social, hasta el punto que consideran que la sociedad es más o menos democrática según el grado de movilidad social que su sistema educativo sea capaz de generar.

Tras una época de consenso casi general sobre estas virtudes atribuidas a la educación, hoy existen serias dudas acerca de su eficacia como factor de movilidad social. Siempre será posible señalar casos particulares de personas que gracias a su educación lograron elevarse desde los más bajos niveles hasta la cúspide de la pirámide social. Pero, al decir de los estudiosos del fenómeno, esto no siempre se da en forma global para los grupos sociales. "La mayoría de los mecanismos sociales selectivos no educacionales, señala Jorge Graciarena, están siendo penetrados crecientemente por criterios meritocráticos que ponen un acento considerable en la *performance educativa* para la evaluación y colocación social de los individuos".

Se configura así cada vez más la llamada "sociedad meritocrática", en la cual el grado universitario no sólo es necesario para progresar sino para mantener el *status*. El diploma por el diploma se transforma en una necesidad. De esta manera, las instituciones de educación postsecundaria se convierten en las grandes agencias de la "certificación", que naturalmente actúa más como elemento de desigualdad que como factor de igualitarismo.

De cara al siglo XXI, las instituciones de educación superior que adopten la perspectiva de la educación permanente deberán flexibilizar sus requisitos de ingreso y los criterios para la acreditación del conocimiento, las destrezas y experiencias adquiridas fuera de los sistemas normales de enseñanza. En tal sentido, ya varios países aceptan el ingreso en la educación de tercer nivel a candidatos que carecen del título de bachiller, exigiendo únicamente una determinada edad o la aprobación de un test de aptitud.

La flexibilidad deberá también aplicarse al reconocimiento académico de competencias y conocimientos adquiridos en la vida, de suerte que se incorpore al expediente del alumno y le sirvan para graduarse. Igualmente es válida tal flexibilidad para las posibles transferencias de una modalidad a otra dentro de los sistemas formales, y de la educación no formal a la formal.

La perspectiva de la educación permanente implica también el acceso a la educación superior de un nuevo segmento de la población:

la que se encuentra en la llamada "tercera edad" para la cual las instituciones tendrán que ofrecer toda una gama de oportunidades educativas, que van desde el ingreso a las carreras (la llamada "segunda oportunidad"), hasta cursos libres, cursos de actualización, reciclaje, postgrados, etc. "La Universidad, escribe Georges Tohmé, tiene como objetivo permitir el acceso a los estudios superiores al mayor número posible de ciudadanos. Este es el verdadero sentido de la "democratización de la enseñanza", que no es sólo la igualdad en las posibilidades de triunfar, es decir, de proseguir los estudios. La tendencia actual refleja, en la mayoría de países, la voluntad de ampliar el acceso a la Universidad de la élite a las masas".

Para cerrar esta sección, es oportuno recordar aquí lo dicho por René Maheu, en discurso pronunciado en 1967 con motivo del centenario de la Universidad Americana de Beirut: "Si el derecho a la educación, que proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, contiene la promesa de un mínimo de educación para todos, ese derecho implica también que las élites, que hasta hace poco surgían de grupos sociales, deben formarse en adelante cada vez más a partir del conjunto de la nación y, de este modo, merecer verdaderamente el nombre de la élite, que significa excelencia y no privilegio".

La diversificación de la oferta

En la educación superior para el siglo XXI debe darse, correlativamente, una gran diversificación de la oferta de oportunidades superiores. Cada vez más triunfa el criterio de concebir la formación postsecundaria como un todo, sistemáticamente organizado, de suerte que se contemplen interrelaciones entre las distintas modalidades y vinculaciones muy claras con el mundo del trabajo, así como posibles salidas liberales, acreditadas con títulos o diplomas intermedios. El sistema de educación postsecundaria de un país debería comprender, entonces, las universidades y todas las demás instituciones de rango superior o universitarias, articuladas entre sí, de suerte que se ofrezca a los jóvenes y adultos una rica y variada gama de oportunidades educativas, todas las cuales deberían permitir la incorporación temprana al mundo laboral y, a la vez, la posible continuación de los estudios hasta los más altos niveles de formación académica.

Esta tendencia se funda en el criterio, según quedó dicho, de que la única manera de hacer frente, en forma racional, a la masificación de la educación superior y a las cambiantes necesidades de la sociedad contemporánea, es adoptando una visión global e integral de la educación postsecundaria, considerándola como un subsistema dentro del sistema educativo nacional. El moderno, y cada vez más difundido concepto de educación postsecundaria, va más allá de lo que tradicionalmente se ha entendido como educación superior, pues comprende tanto la que en algunos países se denomina como educación media superior o intermedia profesional, como la superior no universitaria y la universitaria, sean del ciclo corto o largo, así se ofrezcan a través del sistema educativo o de las modalidades no escolarizadas o abiertas.

Es importante subrayar la extensión del concepto, pues su adecuado planeamiento y articulación sólo podrán lograrse dentro de una visión global que asegure, a la vez, la unidad y diversidad de todo el subsistema postsecundario. Generalmente, éste aparece integrado por dos grandes ramas: la rama propiamente universitaria, de una parte, y la que integran todas las otras formas de educación superior (institutos politécnicos, institutos tecnológicos, colegios universitarios con programas de dos o tres años, etc.). En algunos países ambas ramas coexisten sin interrelacionarse, dando así a lo que en Inglaterra, por ejemplo, se llama "sistema binario". Sin embargo, aún en este país se buscan actualmente canales de comunicación entre ambas ramas (*transbinary mechanisms*). En otros países, las mismas universidades ofrecen los otros tipos de educación superior no universitaria. La tendencia actual es integrar ambas ramas en un solo sistema.

Si bien la planificación del subsistema de educación postsecundaria puede asumir una perspectiva global, se discute mucho aún la cuestión de las relaciones entre las universidades y los otros sectores de la educación superior y la conveniencia o no de mezclar los distintos tipos de adiestramiento postsecundario. La tradición y las concepciones que cada país tiene sobre la educación superior, dan lugar a diversas formas de organización: la que mantienen separadas las instituciones universitarias y las no universitarias; la que las coordina mediante cuerpos consultivos mixtos; la que trata de asociar en el marco de una sola institución las distintas modalidades de educación superior, como es el caso de las *Gesamthochschule* de

la República Federal de Alemania; la que distingue tres líneas distintas (sistema trinario): la universidad propiamente tal, la superior no universitaria y la superior no formal, es decir la impartida por medios a distancia o abiertos.

Cualquiera que sea la forma de organización que se adopte, lo importante es que su planeamiento asegure las adecuadas articulaciones entre las distintas modalidades, evitando los callejones sin salida y más bien facilitando el desplazamiento de una modalidad a otra. No es por cierto tarea fácil esto de eliminar o reducir el sistema que a veces parecen separar los diferentes tipos de enseñanza superior, hasta el grado de hacer muy difícil, el paso de una a otra y que suele "marcar a sus graduados con un estigma vitalicio de gloria o mediocridad". Pero la tendencia es muy clara hacia la coordinación e integración de todo el subsistema de educación post-secundaria, de modo que se planifique como una totalidad.

Ligado con este tema se halla el de las carreras cortas de nivel superior no-universitario. La problemática de estas carreras incluye, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) La necesidad de aumentar su prestigio social y profesional, de manera que no se las considere como carrera de segunda clase.
- b) La conveniencia de robustecer la identidad y respetabilidad académica de estas carreras, haciendo que a través de ellas sea posible también alcanzar la excelencia en un determinado campo del saber. A este respecto, es preciso insistir, como se ha dicho, que el ciclo corto no es "un ciclo largo decapitado" o "recortado".
- c) El papel importante que este tipo de carreras puede desempeñar para la democratización de la educación superior y la reducción de las altas tasas de deserción que se dan en las de ciclo largo durante los dos primeros años.
- d) El diseño de adecuadas articulaciones horizontales y verticales entre estas carreras y las del ciclo largo, así como con las ofrecidas mediante sistemas abiertos.
- e) Mayor apertura de estas carreras a personas adultas que carecen del título de bachiller, desde luego que a través de este tipo de carreras esas personas pueden encontrar una vía más adecuada de acceso a la educación superior.

Finalmente, la diversificación de la oferta se amplía mediante los procesos de "apertura de la educación superior", lo cual significa

apertura en diversas direcciones: apertura a cualquier persona adulta en cualquier lugar donde se encuentre y en el momento en que éste desee o pueda aprender. La educación superior abierta implica, pues, la apertura a sectores sociales que por distintas razones no tienen acceso a la educación formal de tiempo completo. También supone un cambio de métodos de enseñanza, de currículos, de sistemas de evaluación, etc. Una de sus formas es la educación a distancia, que rompe con dos de los condicionantes más importantes de la educación tradicional: el espacio y el tiempo. En efecto, la educación a distancia, apoyada en la moderna tecnología educativa pero sin excluir los medios tradicionales, organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una relación profesor-alumno no presencial sino mediata, y cualitativamente distinta a la exigida por los sistemas tradicionales. De esta suerte, la educación superior es accesible a amplios sectores que no pueden someterse a condiciones rígidas de espacio y tiempo. Auxiliados por los sistemas a distancia, organizan su propio proceso de aprendizaje donde y cuando su trabajo o sus otras responsabilidades se lo permiten. Numerosas experiencias de sistemas abiertos se llevan a cabo actualmente en el mundo a nivel de educación superior.

La diversidad en la oferta necesita un soporte estructural que la facilite. Esto debería conducir a la flexibilización de las estructuras académicas y administrativas. A nivel mundial, se observa, principalmente en las dos últimas décadas, una búsqueda constante de nuevas formas de organización académica que permitan a la educación superior una mejor respuesta a los requerimientos de la sociedad y una mejor adaptación de su quehacer a la naturaleza de la ciencia contemporánea.

Cierto que no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la universidad de nuestros días. Pero es evidente que los esquemas académicos tradicionales, basados en los elementos estructurales de las cátedras, las facultades, las escuelas, los departamentos y los institutos, están cediendo el paso a nuevos esquemas, más flexibles y más susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento y la recuperación de la concepción integral de la universidad, frecuentemente fraccionada o atomizada en un sinnúmero de compartimientos estancos, sin nexos entre sí o sin núcleo aglutinador.

Como bien lo ha hecho ver el Profesor Alfonso Borrero: "Constante histórica ha sido -desde la Edad Media- la estructuración de las universidades en base a la clasificación de las ciencias y de las profesiones".

La estructura puramente profesionalista, en la que cada facultad o escuela correspondía a una determinada carrera, fue superada en buena parte cuando se introdujo el concepto de departamento, de origen norteamericano, que reunió en un mismo sitio los cursos, los profesores y los equipos pertenecientes a una misma disciplina, antes dispersos entre las diferentes facultades o escuelas. La departamentalización significó así un avance, desde luego que permitió el cultivo de las disciplinas fundamentales por sí mismas, independientemente de sus aplicaciones profesionales; facilitó la ampliación de las áreas del conocimiento atendidas por las universidades, sin necesidad de crear nuevas facultades o escuelas, y propició una más estrecha relación entre las actividades docentes, investigativas y de extensión.

La departamentalización corresponde a un período de gran demanda de nuevos conocimientos, generado en las sociedades avanzadas por un acelerado proceso de industrialización. En su país de origen, los Estados Unidos, ese período se remonta más de cien años atrás, y sin duda, la departamentalización le proporcionó el personal especializado que urgentemente requería. La demanda de especialistas de muy variada formación, hizo necesaria la creación de las subdivisiones organizativas llamada departamentos, que se multiplicaron rápidamente. Además, se creó dentro de cada uno de ellos un fuerte espíritu de cuerpo, producto del trabajo en equipo y se establecieron lazos entre el personal de los departamentos y la sociedad, asegurando la posibilidad ocupacional de los especialistas formados en ellos. Pronto se advirtieron los riesgos que implica la departamentalización, susceptible de convertirse en rígida compartamentalización, que acentúa la fragmentación de conocimiento en pequeñas comunidades de científicos inclinados a la superespecialización y la autosuficiencia. Se hizo ver también que un sistema departamental rígido puede menoscabar la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, pues ésta, evidentemente, exige un tratamiento pluridisciplinario. También se critica la posibilidad de que la departamentalización conduzca al manejo comercial de la producción de conocimiento en la universidades.

Lo anterior ha llevado, principalmente en los últimos años, a la búsqueda de nuevos elementos estructurales para la organización académica de las instituciones de educación superior. En algunos países (Brasil, por ejemplo) las cátedras han sido abolidas por precepto legal; en otros lugares se procura reunir los departamentos en unidades más amplias (Centros o Divisiones) que responden a las grandes áreas del conocimiento (Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Tierra, Ciencias del Hombre, etc.); en otras experiencias se suprimen las cátedras, los departamentos y las facultades, reemplazándolos por "Escuelas de Estudios" (caso de la Universidad de Sussex en Inglaterra).

El convencimiento de que no es posible resolver los complejos problemas de la sociedad contemporánea sin una perspectiva interdisciplinaria, hace que el meollo de las reformas académicas de nuestros días radique en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad de manera que su organización promueva y facilite esa interdisciplinaria, que es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario.

Pero es en el currículo donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. Del tradicional concepto que identifica el currículo con una simple lista de materias y que desafortunadamente aún prevalece en muchas instituciones, se ha evolucionado a la noción que lo considera como el componente clave del proceso educativo y su elemento cualitativo por excelencia.

Un currículo tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulen la actitud pasiva del alumno; preponderancia de docentes de dedicación parcial; ausencia de investigación; énfasis en el conocimiento teórico, etc. De ahí que toda auténtica reforma tiene, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículo, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución.

De esta suerte, predomina hoy una concepción del currículo, como el conjunto global de experiencias de aprendizaje que se ofrecen al alumno. Este concepto incluye todas las actividades formativas, aun las que antes solían considerarse como "extracurriculares". Al mismo tiempo, se ha ido pasando, paulatinamente, de los currículos

rígidos y comunes para todos los estudiantes, a currículos sumamente flexibles que permiten tener en cuenta las características particulares de los alumnos. La tendencia apunta hacia una creciente individualización del currículo.

Frente a la tecnología educativa pueden asumirse, como ya se ha señalado, dos puntos de vista, ambos equivocados por representar posturas extremas: la visión utópica, que la considera una máquina con poderes mágicos para la solución inmediata de los problemas educativos, y la visión catastrófica, que también la ve como una máquina, pero maligna para la educación, pues atosiga al estudiante de información, sin oportunidad para el diálogo, empobrece su capacidad de juicio y limita el vuelo de su imaginación, sin contar con las perspectivas de desempleo que crea para los maestros. Ambas visiones proceden de criterios estrechos o perspectivas unilaterales de la tecnología, por lo que sólo pueden ser superadas mediante una amplia concepción de las tecnologías educativas y considerándolas como un apoyo del profesor y nunca como un sustituto.

La diversificación aplicada a las estructuras académicas deberá ir acompañada de la diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; de los métodos, formas y tiempos de enseñanza; y de las acreditaciones, diplomas y títulos.

Pero la *diversidad* no debe contraponerse a la *unidad*. Como lo ha hecho ver un estudio de la OECD: "El principal deseo del sistema de educación superior en masa puede resumirse bajo la doble noción de unidad y diversidad: la *unidad*, sobreentiende esencialmente las corrientes fáciles (de nivel de estudiantes, profesores y recursos financieros) de un campo y nivel de estudio a otro, así como también entre una institución individual y, en general, una coordinación efectiva entre las diversas instituciones existentes, como asimismo, un mínimo de planeamientos integrados; la *diversidad*, significa una variedad creciente de instituciones y oportunidades de estudio"... "El principio de unidad y diversidad de la educación superior postula un sistema integrado en el cual las jeraquías institucionales desaparezcan o, al menos, estén bastantes atenuadas". (3)

La diversidad en la formación, a su vez, se refiere a la necesidad de incorporar a la educación superior contemporánea la formación que puede adquirirse en la industria, el sector empresarial, el de servicios, etc. Esto se traduce en una mayor y mejor relación con el sector productivo del país y con las instituciones del Estado. En los

países en desarrollo la promoción de una mayor interrelación educación superior-sector productivo debe aun vencer muchas resistencias de ambos lados. Pero es una necesidad impuesta por las circunstancias. De ahí que en los más recientes foros celebrados en varias regiones del Tercer Mundo se abogue por la búsqueda de nuevos espacios de concertación e innovación entre los sistemas educativos y el espectro de sectores sociales en los campos de las ciencias y las tecnologías, los sectores productivos y el sector gubernamental.

Finalmente, el criterio de diversidad deberá también aplicarse a la diversificación de las formas de financiación de la educación superior, procurando una creciente participación del sector privado en el financiamiento global de la educación superior, sea ésta pública o privada. Philip G. Altbach nos dice al respecto lo siguiente: "En casi todos los países se ha procurado incrementar el papel del sector privado en la enseñanza superior. Una de las manifestaciones más directas de esta tendencia son las crecientes funciones de ese sector en el financiamiento y, a menudo, la orientación de las investigaciones universitarias. En muchos países se ha registrado un aumento de las instituciones privadas. Además, se ha hecho hincapié en que los estudiantes paguen una parte importante de los costos de su educación, con frecuencia gracias a un sistema de préstamos. Los gobiernos han tratado de reducir los gastos destinados a la enseñanza superior, sin dejar de reconocer por ello la importancia de la universidad. Para lograrlo se ha recurrido a la privatización. Esta tendencia tiene, por supuesto, consecuencias importantes. Las decisiones relativas al futuro de la enseñanza superior pueden pasar cada vez más al sector privado, quien puede descuidar los objetivos generales de la colectividad. No está claro si los intereses privados respaldarán las funciones tradicionales de la universidad, como la libertad de enseñanza, la investigación básica y mecanismos de dirección que dejen el control en manos del personal docente". (4)

En esta mayor relación con el sector productivo y el Estado, los analistas coinciden en señalar que lo importante en el futuro es lograr que la investigación fundamental siga siendo la principal función de la universidad contemporánea.

El incremento del financiamiento privado no debe disminuir la autonomía de las instituciones de educación superior ni la libertad académica en su más amplio sentido. Pero la concepción contemporánea de la autonomía se liga a lo que hoy suele designarse con el

vocablo inglés "*accountability*", cuya traducción al español no refleja exactamente su sentido de responsabilidad general de la institución frente a la sociedad que le da vida y le proporciona sus recursos. Escribe al respecto Orlando Alborno: "Los conceptos de autonomía y de *accountability* se hallan estrechamente relacionados. Más aún, parece que hay una relación adicional entre estos conceptos y otros colaterales, tales como desarrollo económico y social, así como la libertad académica y el propio papel político de la universidad, tanto dentro como fuera de la misma..." "El tema de la *accountability* está íntimamente asociado al de autonomía, pero es mucho más operativo, si se quiere. Se trata de un concepto, relativamente nuevo, en el mundo académico moderno. Pero, por supuesto, históricamente hablando, las instituciones universitarias han estado siempre sometidas a alguna forma de control... Por ello *accountability* es un concepto asociado a evaluación, a medición del rendimiento, a control de las funciones, de todo género, de una universidad. En estricto sentido técnico, *accountability* significa "rendición de cuentas", no solamente en un sentido contable de la palabra, como de la relación entre objetivos y medios, de acuerdo con las exigencias de la sociedad y de la universidad". (5)

Consideraciones finales

En el mundo del próximo siglo, caracterizado por la existencia de grandes bloques o espacios económicos, los sistemas educativos, y por ende la educación superior, deberán contribuir a formar ciudadanos o personalidades internacionalmente *competitivas* pero conscientes de la dimensión planetaria, de los problemas que afectan a la humanidad. Esa dimensión planetaria, a su vez, se concreta en múltiples *redes mundiales* de carácter educativo, cultural y científico-tecnológico.

El conocimiento jugará un rol central en el paradigma productivo de la sociedad del tercer milenio. La educación, por ende, jugará un papel clave para promover la capacidad de innovación, la creatividad y la solidaridad.

La educación superior del futuro deberá también reconciliar su ser y quehacer con la naturaleza cambiante de la sociedad y del conocimiento contemporáneo. Un adecuado equilibrio entre la formación general y la especializada se hará indispensable, así como el

énfasis en los procesos de aprendizaje. "Este desafío didáctico, afirma Miguel Escotet, para transformar las estrategias de aprendizaje constituye uno de los problemas centrales de toda educación a la que tiene que verse abocada la universidad de hoy y la del siglo XXI; formación de hombres y mujeres que sepan mucho de lo suyo, pero que sepan suficientemente de lo *otro*, de lo que no es su disciplina. Se necesita un nuevo *Renacimiento* de la cultura, una nueva filosofía política, social y económica que desarrolle nuevos paradigmas que hagan más real la aproximación a la libertad, igualdad y solidaridad entre los hombres". (6)

El hecho de que la universidad se encuentre en una encrucijada, no significa que ha llegado al final de su camino. Pero para superar toda encrucijada se requiere optar entre varias rutas. Lo que tenemos que decidir es hacia donde queremos que vaya la universidad y, por ampliación la educación superior. Esta decisión, como toda opción, suscita un problema ético. Es aquí donde entrarán en juego los grandes valores a los cuales sirve la educación superior.

La educación superior del siglo XXI deberá caracterizarse también por su apertura: ofrecerá posibilidades de aprendizaje a todos, desformalizándose en cuanto a requisitos académicos y de edad; enseñará en sus aulas, en sus laboratorios, en su campo, pero también en la fábrica, en la empresa, en las instituciones del Estado y en los propios hogares. Se universalizará y se extenderá a toda la sociedad.

¿Significa esto que la universidad, será una "estación de servicios"? La universidad no es, no será un "taller de reparaciones o de mantenimiento". Tampoco una especie de Cruz Roja educativa para atender todas las emergencias sociales. La educación superior debe hacer honor a su *nivel superior*. Por lo mismo jamás descuidará sus niveles académicos ni su misión esencial, que es la búsqueda desinteresada del saber y la verdad.

Notas

- (1) "Estamos viviendo un largo y doloroso proceso histórico abocado a la aparición de un tipo u otro de sociedad mundial, cuya estructura probable no podemos todavía imaginar. En ese proceso, la universalización del pensamiento holístico es esencial y probablemente inevitable, si queremos que aparezca una nueva geografía armonizada". Alexander King, en *"La vía holística hacia una sociedad mundial"*. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales* N° 131, Marzo, 1992 UNESCO, p. 45 a 56.
- (2) International Institute for Educational Planning: *Planning the development for universities*. Edited by Victor G. Omshkin, Tomos I, II, y III, París, 1971.
- (3) OECD: *Hacia nuevas estructuras de la educación*. París, 1971.
- (4) Philip G. Altbach: "Los modos de desarrollo de la enseñanza superior: hacia el año 2000", en *PERSPECTIVAS*, UNESCO, N° 78 Vol. XXI, N° 2, París, 1991 p. 216.
- (5) Orlando Albornoz: "Autonomía y justificación de la eficiencia de la educación superior" en *PERSPECTIVAS*, UNESCO, N° 78 Vol. XXI, N° 2, París, 1991, p. 221 a 230.
- (6) Miguel Escotet: Op. cit. p. 56.

EL AUTOR

El Dr. Carlos Tunnermann Bernheim es ampliamente conocido en el ámbito universitario latinoamericano por sus publicaciones sobre la universidad, de las que destacamos: *60 años de la Reforma Universitaria de Córdoba* (4ª edición. FEDES Caracas, 1983); *Pensamiento Universitario Centroamericano*, EDUCA, San José 1980; *Hacia una Nueva Educación en Nicaragua*, Editorial La Salle, León, 1983; *Ensayos sobre la Teoría de la Universidad*, Vanguardia, Managua 1990.

Por una vida dedicada a la universidad, desde la cátedra: Introducción al Estudio del Derecho y Filosofía del Derecho (UNAN, León); desde cargos directivos: Secretario General del Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA; Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, durante diez años; Director del programa Centroamericano de Desarrollo Científico y Tecnológico del CSUCA.

Y cuando otras ocupaciones lo mantienen apartado, pero no alejado de la universidad, imprime a esos otros cargos el humanismo que propugna para la Universidad. Así lo vimos como Ministro de Educación de Nicaragua, Embajador del Gobierno de Nicaragua en Estados Unidos, en el período de mayor conflicto entre ambos países y actualmente como Miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO para el período 1990/94.

Los méritos académicos del Dr. Tunnermann han sido reconocidos por Gobiernos y Academias de varios países; México, Puerto Rico, Perú, Brasil, España y su país Nicaragua, le han conferido las órdenes más preciadas para un intelectual y lo eligieron como miembro de sus Academias.

Plaza

Este libro se imprimió en
la Imprenta de la Universidad
Centroamericana de Managua
en Noviembre de 1992



El doctor Carlos Tünnermann B. nos introduce al estudio de la realidad universitaria, presentando sus orígenes y desarrollo, para situarnos en un entorno más cercano: la realidad centroamericana y nicaragüense.

Diversos modelos para diversas realidades y posibles caminos para nuevas situaciones que siempre están surgiendo, en la cada vez más acelerada marcha de la humanidad.

En este flujo constante de realidades -iguales y distintas- las propuestas no pueden estar acabadas, es necesario explorar permanentemente. Buscar entre los que hacen universidad, profesores y alumnos, la solución más adecuada, particular, mirando al futuro con los ojos del presente. Este libro nos aclara la visión.



EDITORIAL UCA
Nicaragua